Post/h/um

Jurnal de studii (post)umaniste

Volumul 3, 2017

Pierre Bourdieu
Richard Jenkins
Margaret Archer
McKenzie Wark
Helen Steward
Donna Haraway

Post/h/um

jurnal de studii
(post)umaniste

posthum.ro

ISSN 2392 – 7208
ISSNL 2392 – 7208

Pierre Bourdieu
L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture
© Pierre Bourdieu. All rights reserved.
Published initially in *Revue française de sociologie*, Vol. 7, No. 3, „Les Changements en France", Paris, July – September 1966, pp. 325-347.
Reproduced courtesy of the Centre national de la recherche scientifique and the heirs of Pierre Bourdieu.

Richard Jenkins
Pierre Bourdieu and the Reproduction of Determinism
© Richard Jenkins. All rights reserved.
Published initially in *Sociology*, No. 16, SAGE Publishing, 1982, pp. 270-281, http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0038038582016002008.
Reproduced courtesy of SAGE Publications.

Margaret Archer
Bourdieu`s Theory of Cultural Reproduction: French or universal?
© Margaret Archer. All rights reserved.
Published initially in *French Cultural Studies*, Vol. IV, SAGE Publishing, 1993, pp. 225-240.
Reproduced courtesy of SAGE Publications.

McKenzie Wark
Gam3r 7th3ory
© Duke University Press. All rights reserved. Republished by permission of the copyright holder, Duke University Press, www.dukeupress.edu.
Published initially in *Cultural Politics*, vol. 2, nr. 2, Durham, Duke University Press, 2006, pp. 213-224.
Reproduced courtesy of Duke University Press.

McKenzie Wark
Information wants to be free (but is everywhere in chains).
© Taylor & Francis, Routledge & McKenzie Wark. All rights reserved.
Published initially in *Cultural Studies*, Vol. 20, No. 2-3, Abingdon, Routledge, 2006, pp. 165-183.
Reproduced courtesy of Taylor & Francis Ltd, http://www.tandfonline.com.

Helen Steward
Do Animals Have Free Will?
© Helen Steward. All rights reserved.
Published initially in *The Philosophers' Magazine*, No. 68, 2015, pp. 43-48.
Reproduced courtesy of the author.

Donna Haraway
Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin
© Donna Haraway. All rights reserved.
Published initially in *Environmental Humanities*, Vol. 6, No. 1, Durham, Duke University Press, 2015, pp. 159-165.
Reproduced courtesy of the author.

© *Post(h)um. Jurnal de studii (post)umaniste*, 2017, pentru aceste traduceri în limba română.

Post/h/um

jurnal de studii (post)umaniste

3

EDITORI

Daniel Clinci
Sînziana Cotoară
Vasile Mihalache

ARTICOLE DE:

Pierre Bourdieu
Richard Jenkins
Margaret Archer
McKenzie Wark
Helen Steward
Donna Haraway

Sumar

Pierre Bourdieu
Şcoala conservatoare. Inegalităţile în faţa şcolii şi a culturii / 7

Richard Jenkins
Pierre Bourdieu şi reproducerea determinismului / 37

Margaret Archer
Teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu: franceză sau universală? / 55

McKenzie Wark
73oria gam3rului / 76

McKenzie Wark
Informaţia vrea să fie liberă (dar se află pretutindeni în lanţuri) / 88

Helen Steward
Au animalele liber-arbitru? / 113

Donna Haraway
Antropocen, capitalocen, plantaţiocen, chthulucen. Înrudirea / 121

Despre autori / 132

PIERRE BOURDIEU

Şcoala conservatoare
Inegalităţile în faţa şcolii şi a culturii

Traducere de Sînziana Cotoară

Faptul că noi credem în continuare că sistemul şcolar este un factor de mobilitate socială – idee specifică ideologiei „şcolii eliberatoare" – este, fără îndoială, efectul inerţiei culturale, deşi totul tinde să ne demonstreze că, dimpotrivă, şcoala este unul dintre factorii cei mai eficienţi de conservare socială – prin faptul că oferă o legitimare aparentă a inegalităţilor sociale –, şi că ea avizează moştenirea culturală, tratând datul social ca dat natural.

Pentru că mecanismele de eliminare acţionează pe parcursul tuturor ciclurilor de învăţământ, este legitim să sesizăm efectul la nivelurile cele mai înalte ale carierei şcolare. Sau să recunoaştem în şansele de acces la învăţământul superior rezultatul unei selecţii directe sau indirecte care, de-a lungul întregii şcolarizări, apasă cu o greutate inegală pe umerii subiecţilor din clase sociale diferite. Copilul unui cadru de conducere are şanse de optzeci de ori mai mari de a merge la facultate decât copilul unui muncitor agricol şi de patruzeci de ori mai mari decât copilul unui muncitor, şansele lui fiind, totodată, de două ori mai mari decât cele ale unui copil de director executiv.[1] De remarcat este faptul că instituţiile de învăţământ cele mai înalte au şi cel mai aristocratic sistem de recrutare: aşa se face că, din rândul copiilor de cadre de conducere şi de membri ai profesiilor liberale, 57% merg la Politehnică, 54%

[1] Cf. Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Éditions de Minuit, Paris, 1964, pp. 14-21.

la École Normale Superieure (invocată adeseori pentru sistemul ei de recrutare „democratic"), 47% la École Centrale şi 44% la Institut d'Études Politiques.

Însă nu ajunge doar să enunţăm inegalitatea în relaţie cu şcoala, trebuie să descriem mecanismele obiective care determină eliminarea continuă a copiilor din clasele defavorizate. De fapt, explicaţia sociologică pare să poată da seama complet despre inegalităţile de succes pe care le atribuim, cel mai adesea, inegalităţilor de aptitudini. Influenţa privilegiului cultural nu este percepută, de cele mai multe ori, decât în cazurile cele mai evidente, recomandări sau relaţii, ajutor în activitatea şcolară sau meditaţii, informaţii despre învăţământ şi perspectivele pe care le oferă acesta. În realitate, fiecare familie transmite copiilor, prin voci mai mult indirecte decât directe, un anumit capital cultural şi un anume etos, un sistem de valori implicite şi profund internalizate, care contribuie la definirea, printre altele, a atitudinilor faţă de capitalul cultural şi faţă de instituţia şcolară. Moştenirea culturală care diferă, în toate privinţele, în funcţie de clasele sociale este responsabilă de inegalitatea iniţială a copiilor în faţa evaluării şcolare şi, astfel, a ratei inegale de succes.

Transmiterea capitalului cultural

Influenţa capitalului cultural poate fi înţeleasă sub forma unei relaţii, observate de nenumărate ori, între nivelul cultural global al familiei şi succesul şcolar al copiilor. Numărul „elevilor buni" din rândul elevilor de clasa a şasea va creşte în funcţie de veniturile familiei. M. Paul Clerc a reuşit să arate că, în cazul aceluiaşi nivel de educaţie, veniturile nu au nicio influenţă în sine asupra succesului şcolar şi că, dimpotrivă, în cazul aceloraşi venituri, numărul elevilor buni variază foarte mult dacă tatăl nu are studii sau dacă este absolvent de liceu, ceea ce ne permite să conchidem că influenţa mediului familial asupra succesului şcolar este aproape exclusiv culturală. Mai mult decât studiile tatălui, mai mult chiar decât domeniul în care s-a format, nivelul cultural global al grupului familial este cel care întreţine relaţia cea mai strânsă cu succesul şcolar al copilului; deşi succesul şcolar pare legat în mod egal de nivelul cultural al tatălui sau al mamei, observăm încă varia-

ţii semnificative ale succesului copilului dacă părinţii au niveluri culturale diferite.[2]

Analiza cazurilor în care nivelurile culturale ale părinţilor nu sunt egale nu trebuie să piardă din vedere că acestea sunt, cel mai adesea, în legătură (din cauza homogamiei de clasă) şi că avantajele culturale asociate nivelului cultural al părinţilor sunt cumulative, aşa cum vedem deja la nivelul clasei a şasea, copiii cu părinţi absolvenţi de liceu având o rată de succes de 77%, faţă de 62% în cazul copiilor cu un părinte cu bacalaureat şi unul fără diplomă, şi, mai evident chiar, la nivelul unui ciclu superior de învăţământ. O evaluare precisă a avantajelor şi a dezavantajelor transmise în mediul familial ar trebui să ia în consideraţie nu numai nivelul cultural al tatălui şi al mamei, ci şi al ascendenţilor lor (şi, la fel, fără îndoială, al membrilor familiei extinse în ansamblu). Astfel, cunoştinţele pe care cei care studiază literatura le au despre teatru (măsurate în funcţie de numărul mediu de piese de teatru văzute) se ierarhizează perfect cu cât categoria socio-profesională căreia îi aparţine tatăl sau bunicul este mai înaltă sau în măsura în care categoriile socio-profesionale din care fac parte tatăl şi bunicul se înalţă împreună, cu excepţia cazului în care, dacă avem o valoare fixă a ambelor variabile, una dintre ele tinde să stabilească singură o ierarhie.[3] Astfel, din cauza faptului că procesul de aculturaţie este lent, diferenţele subtile legate de perioada, mai mult sau mai puţin îndelungată, a accesului la cultură continuă să despartă indivizi aparent egali sub raportul succesului social şi chiar al succesului şcolar. Nobleţea culturală are şi ea cartierele sale.

Dacă ne gândim, de asemenea, că a locui la Paris sau în provincie (şi asta fiind strâns legată de categoria socio-profesională a tatălui) corespunde, la fel, unor avantaje şi dezavantaje culturale al căror efect e vizibil în toate domeniile, fie că vorbim despre rezultate şcolare anterioare, de practici şi de cunoştinţe culturale (în materie de teatru, muzică, jazz sau cinema) sau, mai mult, despre abilităţile lingvistice, vom vedea că a lua în consideraţie un

[2] Cf. M. Paul Clerc, „La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne", în *Population* , nr. 4, august – septembrie, 1964, pp. 637-644.

[3] Cf. Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Les étudiants et leurs études*, partea a II-a, pp. 96-97.

ansamblu relativ restrâns de variabile, cum ar fi cunoaşterea nivelului cultural al părinţilor din prima şi din a doua generaţie şi a reşedinţei, ne permite să stabilim variaţiile cele mai importante ale reuşitei şcolare, chiar şi la nivelurile mai înalte ale şcolarizării.

S-ar putea chiar ca o combinare a acestor criterii să ne permită să înţelegem variaţiile care se observă în interiorul grupurilor de elevi omogene din punctul de vedere al categoriei socio-profesionale a părinţilor: astfel, copiii cadrelor de conducere tind să obţină constant rezultate care se distribuie în manieră bimodală, atât în practicile şi cunoştinţele lor culturale, cât şi în capacitatea lor de a înţelege şi de a folosi limba, o parte dintre ei remarcându-se prin performanţe net superioare celor din aceeaşi categorie. O analiză variată care să ţină cont nu doar de nivelul cultural al tatălui şi al mamei, al bunicilor paterni şi materni şi de reşedinţa din momentul studiilor superioare şi din cursul adolescenţei, ci şi de un ansamblu de criterii definitorii pentru parcursul şcolar – de exemplu, în cazul studiilor medii, profilul şi tipul de instituţie (colegiu sau liceu, de stat sau privată) – ne permite să justificăm aproape complet diferitele grade de succes obţinut de diferitele subgrupuri definite prin combinarea acestor criterii, şi asta fără a mai vorbi deloc despre inegalităţile înnăscute. Astfel, un model care să ia în consideraţie aceste diferite variabile – şi, de asemenea, caracteristicile demografice ale grupului familial, cum ar fi mărimea familiei – ar permite calcularea foarte precisă a speranţei de viaţă şcolară.

Aşa cum copiii cadrelor de conducere rămân separaţi de diferenţe care ar putea fi legate de diferenţele de condiţie socială, copiii din clasele de rând care ajung în învăţământul superior par a face parte din familii care se disting de majoritatea celorlalţi, atât prin nivelul cultural global, cât şi prin mărime: dat fiind faptul că, aşa cum am văzut, şansele obiective de a ajunge în învăţământul superior sunt de patruzeci de ori mai mari pentru un copil de cadru de conducere decât pentru un copil de muncitor, ne-am putea aştepta să observăm, prin cercetarea unei populaţii de elevi, acelaşi raport între media indivizilor cu studii superioare din familiile de muncitori şi de cadre de conducere. Or, pe un eşantion de studenţi la medicină, media membrilor familiei extinse care au sau urmează studii superioare nu variază decât de patru de ori între elevii

originari din clasele de rând şi elevii din familii de cadre superioare. Existenţa în cercul familiei a cel puţin unui părinte care are sau urmează studii superioare demonstrează că aceste familii prezintă o situaţie culturală originală, că ar fi afectate de o mobilitate descendentă sau dotate cu o atitudine faţă de ascensiunea socială şi de şcoală ca instrument necesar acestei ascensiuni, care le distinge de majoritatea familiilor din categoria lor.

Dacă o dovadă indirectă a faptului că şansele de a avea acces la învăţământul secundar sau superior şi şansele de a-l absolvi ţin, în esenţă, de nivelul cultural al mediului familial în momentul intrării în clasa a şasea, cu alte cuvinte, că acţiunea de omogenizare a şcolii nu este exercitată mult timp, înseamnă că diferenţele de succes între copiii francezi şi copiii străini pot fi atribuite, aproape în întregime, diferenţelor din cadrul structurii sociale a două grupuri de familii; la un nivel social egal, elevii străini au un nivel de succes sensibil echivalent cu al elevilor francezi: de fapt, dacă 45% dintre copiii de muncitori francezi, dar 38% dintre copiii de muncitori străini intră în clasa a şasea, putem presupune că, o mare parte din această diferenţă (relativ mică) se datorează faptului că muncitorii străini au o pregătire mai slabă decât muncitorii francezi.[4]

Însă nivelul de instruire a membrilor familiei restrânse sau extinse sau, mai mult, rezidenţa nu sunt altceva decât indicatori care ne permit să evaluăm nivelul cultural al fiecărei familii, fără să spună nimic despre conţinutul moştenirii pe care familiile cele mai cultivate o transmit copiilor, nici despre căile acestei transmiteri. Studiile efectuate pe studenţii la Litere tind să arate că cea mai imediat rentabilă parte a capitalului cultural în viaţa şcolară constă în informarea cu privire la lumea universitară şi la etapele acesteia, în uşurinţa folosirii limbii şi în cultura obţinută prin experienţe extraşcolare.

Inegalităţile în privinţa nivelului de informare sunt prea evidente şi prea cunoscute pentru a mai fi nevoie să le reamintim în detaliu. Potrivit lui Paul Clerc, 15% dintre familiile elevilor de colegiu din învăţământul general (de unde recrutarea este mai frecventă decât

[4] Clerc, P., „Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (II). Les élèves de nationalité étrangère", în *Population*, octombrie – decembrie 1964, p. 871.

din licee) nu ţin cont de numele liceului celui mai aproape de casă, această cotă atingând 36% în cazul familiilor elevilor aflaţi la finalul ciclului. Liceul nu face parte din universul concret al familiilor de rând, şi este nevoie de o serie continuă de succese excepţionale şi de sfaturi venite din partea profesorilor sau a vreunui membru al familiei pentru a trimite copilul într-un loc sau altul. La polul opus, capitalul de informaţie despre cursuri, despre semnificaţiile alegerilor importante făcute în clasa a şasea, a patra sau în clasele terminale, despre carierele viitoare şi orientarea la care conduc acestea în mod normal, despre funcţionarea sistemului universitar, semnificaţia rezultatelor, despre sancţiuni şi recompense este cel pe care copiii din clasele cultivate îl investesc în conduita lor şcolară.

Copiii care provin din mediile cele mai favorizate nu îşi datorează deprinderile şi pregătirea necesare în îndeplinirea sarcinilor şcolare doar mediului, iar avantajul cel mai important nu este acela că beneficiază de sprijinul nemediat al părinţilor.[5] Ei moştenesc totodată cunoştinţe şi abilităţi, gusturi şi un „bun-gust" a căror rentabilitate şcolară este cu atât mai mare cu cât aceste variabile ale atitudinii sunt, cel mai adesea, puse pe seama înclinaţiilor native. Cultura „liberă", condiţie implicită a succesului în anumite cariere şcolare, este foarte inegal distribuită între elevii proveniţi din clase sociale diferite şi *a fortiori* între elevii de liceu sau de colegiu, întrucât inegalităţile selecţiei şi acţiunea omogenizatoare a şcolii nu au putut decât să reducă diferenţele. Privilegiul cultural este evident atunci când vorbim despre familiarizarea cu operele artistice, singura care poate conduce la mersul regulat la teatru, la muzeu sau la concerte (activitate care nu este organizată de şcoală, sau doar în foarte mică măsură). În toate domeniile culturii – teatru, muzică, pictură, jazz, film –, elevii au cunoştinţe cu atât mai multe şi mai aprofundate cu cât proveniența lor socială este mai înaltă. Însă este remarcabil că diferenţa dintre elevii proveniţi din medii diferite este cu atât mai mare cu cât ne îndepărtăm de domeniile predate şi controlate de şcoală, bunăoară când trecem de la teatrul clasic la teatrul de avangardă sau la teatrul de bulevard sau la pictură, care nu face

[5] P. Clerc observă că supravegherea activităţii copiilor de către părinţi este cu atât mai frecventă cu cât urcăm în ierarhia socială, fără să existe o legătură directă între frecvenţa implicării părinţilor şi nivelul de succes şcolar (*op. cit.*, nota 2, pp. 635-636).

obiectul direct al unei materii şcolare, sau la muzica clasică sau la jazz şi la film.

Dacă exerciţiile de înţelegere şi de întrebuinţare a limbii şcolare nu evidenţiază relaţia directă pe care o observăm, în general, în alte domenii, între rezultate şi originea socială, şi dacă se întâmplă ca această relaţie să pară că se inversează, asta nu înseamnă că în acest domeniu handicapul este mai puţin important ca în celelalte. Trebuie, de fapt, să avem în vedere că cei care studiază literele sunt produsul unei serii continue de selecţii pe baza chiar a abilităţilor de a întrebuinţa limba şi că supraselecţia elevilor care provin din cele mai defavorizate medii vine să compenseze handicapul iniţial pe care aceştia îl datorau atmosferei culturale specifice mediului lor. În realitate, succesul în domeniul studiilor literare este strâns legat de abilităţile de a întrebuinţa limba şcolară, care nu este o limbă maternă decât pentru copiii din clasele cultivate. Dintre toate obstacolele culturale, cele legate de limba vorbită în mediul familial sunt, fără îndoială, cele mai serioase şi mai perfide, mai ales în primii ani de şcolarizare, când înţelegerea şi întrebuinţarea limbii este, pentru profesori, principalul criteriu de evaluare. Însă influenţa mediului lingvistic originar nu ia sfârşit niciodată, pe de o parte, pentru că bogăţia, fineţea şi stilul exprimării sunt mereu luate în consideraţie, implicit şi explicit, conştient şi inconştient, pe parcursul tuturor ciclurilor preuniversitare şi, deşi în grade variabile, în toate carierele universitare, chiar şi în cele ştiinţifice, şi pe de alta, pentru că limba nu este un simplu instrument, mai mult sau mai puţin eficient, mai mult sau mai puţin adecvat cu gândirea, ci pentru că ea furnizează – în afară de un vocabular mai mult sau mai puţin bogat – o sintaxă, adică un sistem de categorii mai mult sau mai puţin complexe, în măsura în care abilităţile de a descifra şi de a întrebuinţa structuri complexe, atât logice, cât şi estetice, par direct proporţionale cu complexitatea structurii limbii vorbite iniţial în mediul familial, care îşi transmite întotdeauna o parte dintre caracteristici limbii dobândite la şcoală.[6]

[6] Cf. Bourdieu, P., Passeron, J. C. & de Saint-Martin, M., „Les étudiants et la langue d'enseignement", în *Rapport pédagogique et communication*, Paris. La Haye, Mouton, 1965 (*Cahiers du Centre de Sociologie Européenne*, p. 2).

Aspectul cel mai important şi cel mai semnificativ (din punct de vedere şcolar) al moştenirii culturale, fie că este vorba despre cultura liberă sau de limbă, se transmite într-o manieră similară osmozei, chiar şi în absenţa oricărui efort metodic şi a oricărei acţiuni manifeste, ceea ce contribuie la întărirea convingerii membrilor claselor cultivate că nu datorează aceste cunoştinţe, abilităţi şi atitudini decât talentului personal, şi nu unui proces de învăţare.

Alegerea destinului

Atitudinile membrilor diferitelor clase sociale, fie ei părinţi sau copii, şi, mai cu seamă, atitudinile faţă de şcoală, cultură şcolară şi viitorul preconizat de studiile urmate sunt, în mare parte, expresia sistemului de valori implicite sau explicite pe aceştia îl datorează apartenenţei lor sociale. Pentru a explica că, la acelaşi nivel de şcolarizare, clasele sociale diferite trimit la gimnaziu aspecte la fel de inegale ale copiilor lor, se dau adeseori explicaţii vagi, cum ar fi „voinţa părinţilor". Însă, în realitate, se mai poate vorbi despre „voinţă", altfel decât într-un sens metaforic, dacă cercetările arată că, „în general, există o legătură strânsă între voinţa familiei şi orientarea aleasă", cu alte cuvinte, că, de cele mai multe ori, familia are aspiraţii legate strict de şansele obiective?[7] În fapt, totul se petrece ca şi cum atitudinile părinţilor cu privire la educaţia copiilor, atitudini care se manifestă prin alegerea de a-i trimite pe aceştia la o instituţie de învăţământ secundar sau de a-i lăsa să repete ultima clasă a ciclului primar, de a-i înscrie la liceu (ceea ce presupune studii de lungă durată, cel puţin până la bacalaureat) sau la un colegiu general (ceea ce presupune rezumarea la studii de scurtă durată, până la obţinerea diplomei naţionale [de absolvire a gimnaziului – n. t.], de exemplu), ar fi, înainte de toate, asumarea unui destin obiectiv atribuit (şi măsurabil în termeni de şanse sta-

[7] Există adeseori un acord între dorinţele formulate de părinţi înainte de finalul cursurilor gimnaziale, opiniile exprimate retrospectiv asupra alegerii unui anume tip de instituţie de învăţământ şi alegerea făcută în realitate. „Ambiţia de a intra la liceu este departe de a fi împărtăşită de toate familiile", scrie P. Clerc. „Doar trei familii din zece reacţionează pozitiv, dintre cele cu copii aflaţi la un colegiu de învăţământ general sau la finalul studiilor", iar asta indiferent de succesele anterioare ale copiilor (*op. cit.*, pp. 655-659).

tistice) ansamblului categoriei sociale căreia îi aparţin. Acest destin este reamintit fără încetare de experienţa directă sau mediată şi de statistica intuitivă a eşecurilor sau a semisucceselor copiilor din anturaj şi, de asemenea, mai indirect, de aprecierile profesorului, care, în măsura în care îşi asumă rolul de a consilia, ia în consideraţie, conştient sau inconştient, originea socială a elevilor săi şi corectează, în acest fel, fără să o ştie şi fără să o dorească, ceea ce ar fi putut avea, ipotetic, un pronostic fondat numai pe evaluarea performanţelor. „Obiectivele familiei", scriu Alain Girard şi Henri Bastide, „reproduc, într-o oarecare măsură, stratificarea socială, aşa cum se găseşte ea, de altfel, în diversele tipuri de învăţământ."[8] Dacă membrii claselor populare şi mijlocii *confundă realitatea cu propriile dorințe* înseamnă că, în acest domeniu, ca şi în altele, aspiraţiile şi exigenţele sunt definite, în forma şi în conţinutul lor, de condiţiile obiective care exclud posibilitatea dorirrii imposibilului. A spune, apropo de studiile clasice de la liceu, de exemplu, „astea nu sunt pentru noi", înseamnă a spune, mai degrabă, că „noi nu avem posibilităţi". Expresie a necesităţii interiorizate, această formulă este, dacă putem spune aşa, un imperativ-indicativ, întrucât exprimă, în acelaşi timp, o imposibilitate şi o interdicţie.

Aceleaşi condiţii obiective care definesc atitudinile părinţilor şi care domină alegerile importante din cariera şcolară sunt cele care modelează, totodată, atitudinea copiilor faţă de aceste alegeri şi, prin urmare, atitudinea lor faţă de şcoală în ansamblu, chiar dacă, pentru a explica decizia de a nu-şi mai trimite copilul la gimnaziu, părinţii vor invoca, după costul studiilor (42 – 45%), dorinţa acestuia de a nu mai merge la şcoală (16 – 26%).[9] La un nivel mai profund, însă, având în vedere faptul că dorinţa firească de a evolua prin continuarea studiilor nu poate apărea atât timp cât şansele obiective de succes sunt infime, muncitorii pot ignora cu desăvârşire statistica obiectivă conform căreia un copil de muncitor are două şanse din o sută de a merge la facultate, comportamentul lor bazându-se, în mod obiectiv, pe o estimare empirică a acestor aspiraţii obiective, comune tuturor indivizilor din clasa lor

[8] Girard, A. & Bastide, H., „La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement", în *Population*, iulie – septembrie 1963, p. 443.
[9] Clerc, P., *op. cit.*, p. 666.

socială. Astfel, este limpede că mica burghezie, clasă de tranziţie, aderă mai puternic la valorile şcolare, întrucât şcoala îi oferă şanse rezonabile de a-şi împlini aşteptările prin confundarea valorilor succesului şcolar cu cele ale prestigiului cultural. Spre deosebire de copiii proveniţi din clasele populare, de două ori dezavantajaţi – sub raportul uşurinţei de a asimila cultura şi al înclinaţiei de a o dobândi –, copiii din clasele de mijloc datorează familiei nu numai încurajarea şi îndemnul de a învăţa bine, ci şi un etos al ascensiunii sociale şi al aspiraţiei de a face performanţă la şcoală şi prin şcoală, care le permite să compenseze deposedarea culturală prin aspiraţia entuziastă de a lua cultura în posesie. Se pare că acelaşi etos ascetic al ascensiunii sociale formează principiul conduitei în materie de fecunditate şi al atitudinilor faţă de şcoală în cazul unei părţi a claselor de mijloc[10]: în timp ce, în cadrul categoriilor sociale celor mai fecunde, cum ar fi salariaţii din agricultură, agricultorii şi muncitorii, şansele de a merge la gimnaziu scad vizibil şi constant cu fiecare copil în plus, ele se reduc brutal în cazul categoriilor mai puţin fecunde, ale meseriaşilor şi comercianţilor, angajaţi şi liber-profesionişti, în familiile cu patru şi cinci (sau mai mulţi) copii, adică în familiile care se disting de ansamblul grupului prin fecunditatea lor, în aşa fel încât, în loc de a vedea în numărul de copii explicaţia scăderii brutale a ratei de şcolarizare, ar trebui mai degrabă să presupunem că voinţa de a limita numărul naşterilor şi de a le oferi copiilor posibilitatea de a merge la gimnaziu exprimă, în cazul subiecţilor care o prezintă, o dispoziţie ascetică similară.[11]

În general, copiii şi familiile lor decid întotdeauna în funcţie de limitările la care sunt supuşi. Chiar dacă alegerile pe care le fac li se par rezultatul influenţei ireductibile a gustului sau a vocaţiei, ei trădează acţiunea transfigurată de condiţiile obiective. Cu alte

[10] Cf. Bourdieu, P. & Darbel, A., „La fin d'un malthusianisme", în Darras (ed.), *Le partage des bénéfices*, Éditions de Minuit, 1966. *(Le sens commun)*, vezi recenzia din acelaşi număr, p. 394.

[11] Analizând influenţa diferenţială pe care o exercită dimensiunea familiei, în funcţie de mediul social, asupra accesului la gimnaziu, A. Girard şi H. Bastide notează: „Dacă dintre copiii angajaţilor sau meseriaşilor şi comercianţilor merg la gimnaziu două treimi, proporţia este mai mare în rândul copiilor din familii restrânse, cu un copil sau doi. Însă în cadrul acestor grupuri, copiii din familii numeroase, cu patru sau mai mulţi copii, *merg la gimnaziu în număr mai mic decât copiii de muncitori care nu au decât un frate sau doi*." (*Op. cit.*, s.n.).

cuvinte, structura şanselor obiective la ascensiune socială şi, mai exact, a şanselor de a urca în ierarhia socială cu ajutorul şcolii condiţionează atitudinile faţă de şcoală şi faţă de ascensiunea socială prin intermediul acesteia – atitudini care contribuie în mare măsură la definirea şanselor de a merge la şcoală, de a adera la valorile sau la normele ei şi de a reuşi, adică de a dobândi un statut social superior –, şi asta prin intermediul aspiraţiilor subiective (împărtăşite de toţi indivizii definiţi de acelaşi viitor obiectiv şi întărite prin raportarea la ordinea grupului), care nu sunt altceva decât şansele obiective înţelese intuitiv şi interiorizate treptat.[12]

Ar trebui să descriem logica procesului de interiorizare la finalul căruia şansele obiective se transformă în aspiraţii sau în lipsă de aspiraţii subiective. Este, în realitate, această dimensiune fundamentală a etosului clasei, care este atitudinea faţă de viitor, altceva decât interiorizarea viitorului obiectiv care se defineşte şi se impune progresiv tuturor membrilor aceleiaşi clase prin experienţa succeselor şi eşecurilor? Psihologii observă că nivelul aspiraţiilor indivizilor este determinat, în mare parte, în raport cu probabilitatea (estimată intuitiv pornind de la succesele sau eşecurile anterioare) de a atinge obiectivul propus. „Cel care reuşeşte", scrie Lewin, „îşi stabileşte următorul obiectiv puţin (dar nu prea) mai sus decât ultimul său succes. Astfel, îşi ridică constant nivelul de aspiraţie […]. Cel care eşuează, pe de altă parte, poate avea două reacţii diferite: îşi poate situa obiectivul foarte jos, adesea mai jos decât succesul anterior […] sau îşi poate situa obiectivul mult mai sus faţă de propriile posibilităţi."[13] Observăm

[12] Ipoteza acestui sistem de explicare prin percepţia comună asupra şanselor obiective şi colective este faptul că avantajele sau dezavantajele percepute reprezintă echivalentul funcţional al avantajelor şi dezavantajelor efectiv demonstrate sau obiectiv verificate astfel încât să exercite aceeaşi influenţă asupra comportamentului; ceea ce nu înseamnă că importanţa şanselor obiective este subestimată: în realitate, toate observaţiile ştiinţifice, în situaţii sociale şi culturale foarte diferite, tind să arate că există o legătură strânsă între aspiraţiile subiective şi şansele obiective, acestea din urmă având tendinţa să modifice efectiv atitudinile şi comportamentele prin intermediul celor dintâi (cf. Bourdieu, P., *Travail et travailleurs en Algérie*, Mouton, 1962, partea a doua, pp. 36-38; Cloward, Richard A. & Ohlin, Lloyd E., *Delinquency and Opportunity: A Theory of Delinquent Gangs*, New York, Free Press of Glencoe, 1960; Schrag, Clarence, „Delinquency and opportunity: Analysis of a theory", în *Sociology and Social Research*, vol. 46, ianuarie 1962, pp. 167-175.

[13] Lewin, Kurt, „Time Perspective and Morale", în *Resolving Social Conflicts*, New York, 1948, p. 113.

limpede că, printr-un proces circular, „o morală deficitară generează o perspectivă temporală deficitară care generează, la rândul său, o morală şi mai deficitară, în vreme ce o morală înaltă nu numai că atrage după sine obiective înalte, ci are şi şansa de a crea situaţii de progres care pot conduce la o morală şi mai înaltă."[14] Dacă ţinem cont, de asemenea, de faptul că „idealurile şi actele individului depind de grupul din care face parte şi de obiectivele sau de aşteptările grupului"[15], vedem că influenţa grupului de egali – întotdeauna relativ omogen sub aspectul originii sociale, întrucât, de pildă, repartizarea copiilor pe colegii teoretice, colegii tehnice şi licee şi, în interiorul acestora, pe profile, este foarte strâns legată de clasa socială din care fac parte aceştia – vine să accentueze, în cazul celor mai defavorizaţi, influenţa mediului familial şi mai ales a mediului social care tind să descurajeze ambiţiile percepute ca fanteziste şi întotdeauna mai mult sau mai puţin suspecte de a conduce la renegarea originilor. Astfel, totul contribuie la îndrumarea celor care „nu au viitor", cum se spune, spre aspiraţii „rezonabile", sau, cum notează Lewin, „realiste", cu alte cuvinte, adesea spre renunţarea la orice aspiraţie.

Capitalul cultural şi etosul contribuie, prin felul în care se constituie ele, la definirea comportamentelor şcolare şi a atitudinilor faţă de şcoală, care reprezintă criteriul de eliminare diferenţială a copiilor din clase sociale diferite. Deşi succesul şcolar, legat în mod direct de capitalul cultural moştenit din mediul familial, joacă un rol în alegerea parcursului viitor, se pare că principalul factor determinant al continuării studiilor este atitudinea familiei faţă de şcoală, ea însăşi în strânsă legătură, aşa cum am văzut, cu aspiraţiile obiective la succesul şcolar care definesc fiecare categorie socială. M. Paul Clerc a arătat că, deşi rata succesului şcolar şi cea a intrării la gimnaziu depind în mod direct de clasa socială, inegalitatea globală a ratei de intrare la gimnaziu ţine mai mult de inegalitatea intrării la gimnaziu cu acelaşi succes decât de inegalitatea succesului şcolar.[16] În realitate, asta înseamnă că handicapurile se cumulează, întrucât copiii din clasele populare şi de mijloc, care au, în ansamblu, o rată de succes mai mică, trebuie

[14] *Ibid.*, p. 115.
[15] *Idem.*
[16] Clerc, P., *op. cit.*, p. 646.

să aibă succese mai mari pentru ca familia şi profesorii lor să decidă ca aceştia să îşi continue studiile. Acelaşi mecanism de supraselecţie funcţionează după criteriul vârstei: copiii din mediile rural şi muncitoresc, în general mai mari decât copiii din mediile favorizate, sunt eliminaţi mai des, la aceeaşi vârstă, decât copiii din aceste medii. Pe scurt, principiul general care conduce la supraselecţia copiilor din clasele populare şi de mijloc poate fi formulat în felul următor: copiii din acele clase sociale cu un capital cultural mai mic, care au mai puţine şanse decât ceilalţi de a obţine un succes excepţional, trebuie, astfel, să obţină un succes excepţional pentru a accede la învăţământul secundar.

Însă mecanismul de supraselecţie funcţionează cu atât mai bine cu cât urcăm în ierarhia instituţiilor de învăţământ secundar şi, în cadrul acestora, în ierarhia (social acceptată) a specializărilor: în acest caz, din nou, la un nivel egal de succes, copiii din mediile favorizate se îndreaptă mai frecvent decât ceilalţi spre licee şi spre specializările clasice de la aceste licee, copiii din mediile defavorizate trebuie să plătească, de cele mai multe ori, intrarea la gimnaziu cu preţul alegerii unei instituţii de învăţământ general, în vreme ce copiii din clasele bogate, cărora un succes mediocru le interzice liceul, pot găsi refugiu în învăţământul privat.

Şi aici, putem vedea, avantajele şi dezavantajele se cumulează, în sensul că alegerile iniţiale, alegerea instituţiei de învăţământ şi alegerea specializării trasează, ireversibil, destinele şcolare. Aşa se face că studiile au arătat că rezultatele studenţilor la Litere, la o serie de exerciţii menite să măsoare înţelegerea şi utilizarea limbajului şi, cu precădere, a limbajului instituţiei de învăţământ, depind în mod direct de tipul de instituţie frecventată în cursul învăţământului secundar şi de cunoaşterea limbilor greacă şi latină. Alegerile care se fac în momentul intrării la gimnaziu pecetluiesc, o dată pentru totdeauna, destinul şcolar, transformând moştenirea culturală în trecut şcolar. În realitate, aceste alegeri de care depinde întregul viitor se fac prin prisma unor perspective diferite: 31% dintre părinţii liceenilor îşi doresc ca copiii lor să meargă la facultate, 27%, să îşi ia bacalaureatul (o parte infimă dintre ei alegând pentru copiii lor o diplomă de formare profesională – 4% – sau un atestat de absolvire a colegiului – 2%), în vreme ce 27% dintre

părinţii elevilor de la colegiile de învăţământ general îşi doresc ca aceştia să obţină o diplomă de formare tehnică sau profesională, 15%, atestatul de absolvirea a colegiului, 14%, bacalaureatul, iar 7% aspirând la învăţământul superior.[17] Astfel, statisticile globale conform cărora rata de şcolarizare secundară este în creştere ascund faptul că copiii din clasele populare trebuie să plătească accesul la acest ciclu de învăţământ cu preţul unei limitări considerabile a paletei lor de oportunităţi viitoare.

Cifrele sistematice care separă, în continuare, la nivel de programă şcolară, elevii proveniţi din medii sociale diferite, îşi datorează forma şi natura faptului că selecţia în urma căreia apar este riguroasă în mod inegal şi că avantajele sau dezavantajele sociale se transformă treptat în avantaje şi dezavantaje şcolare prin intermediul jocului orientării precoce spre un domeniu sau altul, care, fiind direct legat de originea socială, vine să o suplinească şi să-i accentueze influenţa. Dacă acţiunea compensatoare pe care o exercită şcoala în cazul materiilor predate cu precădere explică, cel puţin parţial, că avantajul elevilor din clasele superioare este cu atât mai mare cu cât ne îndepărtăm mai mult de domeniile culturii predate cu precădere şi total controlate de şcoală, efectul de compensare legat de supraselecţie este singurul care poate să explice că, în cazul unui comportament de tipul utilizării în şcoală a limbajului şcolar, diferenţele tind să se reducă la maximum şi chiar să se inverseze, întrucât elevii riguros selecţionaţi din clasele populare obţin, în acest domeniu, rezultate echivalente celor din clasele înalte, mai puţin riguros selecţionaţi, şi superioare celor din clasele de mijloc, defavorizaţi în aceeaşi măsură de atmosfera lingvistică din propria familie, dar mai puţin riguros

[17] Se pare că prin referirea la o *definiţie socială* a diplomei accesibile în mod normal se determină proiectele de carieră individuale şi, astfel, atitudinile cu privire la şcoală. Această definiţie socială variază, evident, în funcţie de clasele sociale: în vreme ce pentru membrii păturilor inferioare ale claselor de mijloc bacalaureatul este considerat, chiar şi astăzi, o normalitate în cazul studiilor – printr-un efect de inerţie culturală şi prin lipsa de informare, dar şi, fără îndoială, pentru că funcţionarii şi cadrele subordonate au, mai mult decât oricare alţii, ocazia de a demonstra eficienţa acestei bariere în faţa ascensiunii prin statut –, în păturile superioare ale claselor de mijloc şi în clasele superioare acesta este considerat, mult mai adesea, un fel de examen de admitere în învăţământul superior. Această reprezentare a ciclului de învăţământ ar putea explica de ce copiii de funcţionari şi de cadre subordonate renunţă, în proporţie deosebit de mare, la continuarea studiilor după bacalaureat.

selecţionaţi.[18] La fel, ansamblul caracteristicilor carierei şcolare, specializărilor sau instituţiilor de învăţământ este un indice al influenţei directe a mediului familial, pe care acestea îl traduc în logica proprie şcolii: de exemplu, dacă o bună utilizare a limbii se întâlneşte mereu, în contextul actual al tradiţiilor şi al tehnicilor pedagogice, la elevii la filologie care au făcut limbi clasice, tocmai prin intermediul formaţiei clasice se exprimă şi se exercită alte influenţe, cum ar fi gradul de informare a părinţilor asupra specializărilor şi a carierelor, succesului în primele etape ale *ciclului de învăţământ* sau, din nou, avantajul care constituie intrarea în clasele în care sistemul îşi recunoaşte elita. Dacă încercăm să înţelegem din nou logica după care are loc transformarea capitalului social în capital şcolar în cazul claselor diferite, observăm că alegerea specializării sau a instituţiei de învăţământ şi rezultatele obţinute în primii ani ai ciclului gimnazial (ele însele strâns legate de aceste alegeri) condiţionează modul în care copiii din diverse medii sociale îşi pot folosi acest capital, în mod pozitiv sau negativ. Fără îndoială, ar fi riscant să pretindem să izolăm, în cadrul sistemului de relaţii care sunt carierele şcolare, factorii determinanţi şi, *a fortiori*, factorul predominant. Însă dacă succesul la cel mai înalt nivel al ciclului de învăţământ se bazează în continuare, în foarte mare măsură, pe trecutul şcolar cel mai îndepărtat, trebuie să admitem că de alegerile foarte timpurii depind şansele de a accede în cutare sau cutare ramură a învăţământului superior şi de a reuşi: pe scurt, jocurile sunt făcute foarte devreme.

Modul de funcţionare a şcolii şi funcţia ei de conservare socială

Acceptăm uşor, poate prea uşor, tot ceea ce a fost înainte. Însă a ţine la asta înseamnă a ne dispensa de a ne pune întrebări cu privire la rolul şcolii în perpetuarea inegalităţilor sociale. Dacă această problemă este rareori adusă în discuţie, asta se datorează

[18] Cf. Bourdieu, P., Passeron, J. C. & Saint-Martin, M., *op. cit.* Pentru a măsura în ansamblu efectul capitalului lingvistic, ar trebui să se determine, prin studii experimentale analoage cu cele efectuate de Bernstein, dacă există legături semnificative între sintaxa limbii vorbite (de exemplu, între complexitatea acesteia) şi succesul în alte domenii decât studiile literare (unde legătura este dovedită), cum ar fi în matematică.

faptului că ideologia iacobină care stă la baza celor mai multe critici adresate sistemului universitar evită să ia în mod real în consideraţie inegalitatea în faţa sistemului şcolar prin invocarea unei definiţii formale a echităţii şcolare. Or, dacă luăm cu adevărat în serios inegalităţile condiţionate social în faţa şcolii şi a culturii, suntem obligaţi să conchidem că inechitatea formală căreia i se conformează întregul sistem de învăţământ este cu adevărat nedreaptă şi că, în orice societate care se consideră democratică, ea protejează mai bine privilegiile decât transmiterea deschisă a privilegiilor.

În realitate, pentru ca cei mai favorizaţi să fie favorizaţi, iar cei mai defavorizaţi să fie defavorizaţi, trebuie şi este de ajuns ca şcoala să nu ţină seama, în conţinutul de învăţare transmis, în metodele şi în tehnicile de transmitere şi în criteriile de evaluare, de inegalităţile culturale dintre copiii din diverse clase sociale: cu alte cuvinte, tratând toţi elevii, oricât de mare ar fi inegalitatea dintre ei, în realitate, ca egali în drepturi şi în obligaţii, sistemul şcolar tinde, de fapt, să pedepsească inegalităţile iniţiale în faţa culturii.

Egalitatea formală care reglementează practica pedagogică are, în realitate, rolul de mască şi de justificare a indiferenţei faţă de inegalităţile reale în faţa învăţământului şi a culturii predate sau, mai exact, impuse. Astfel, de pildă, „pedagogia" care are loc în învăţământul secundar sau superior pare, în mod obiectiv, o „pedagogie a trezirii", cum spune Weber, care urmăreşte să trezească „înzestrările" adormite în indivizii excepţionali prin tehnici incantatorii, cum ar fi iscusinţa verbală a profesorului. În opoziţie faţă de o pedagogie raţională şi realmente universală care, neacordându-şi nimic la început, neconsiderând un avantaj ceea ce unii doar au *moştenit*, îşi propune să facă totul în beneficiul tuturor şi se organizează metodic cu scopul explicit de a le oferi tuturor mijloacele de a obţine ceea ce nu le este oferit, sub aparenţa datului natural, decât copiilor din clasa cultivată. Tradiţia pedagogică nu se adresează, în realitate, sub masca ireproşabilă a egalităţii şi universalităţii, decât acelor *anumiţi* elevi sau studenţi care deţin o moştenire culturală conformă cu exigenţele culturale ale şcolii. Aceasta nu numai că exclude punerea sub semnul întrebării a mijloacelor celor mai eficiente de a transmite absolut tuturor cunoştinţele şi

aptitudinile pe care le pretinde de la toţi şi pe care clasele sociale diferite le transmit în proporţii foarte diferite, ci tinde totodată să minimalizeze ca „primare" (în ambele sensuri, de primitive şi vulgare) şi, paradoxal, ca „şcolare" acţiunile pedagogice îndreptate spre asemenea scopuri. Nu este o întâmplare faptul că învăţământul primar superior, care, deşi intra în competiţie cu liceul clasic, aliena mai puţin copiii proveniţi din clasele populare, atrăgea dispreţul elitei, tocmai pentru că era, în mod mai explicit şi mai metodic, „şcolar". Acestea sunt două concepţii despre cultură şi despre tehnicile de transmitere culturală care, în contextul intereselor corporatiste, transpar şi astăzi în conflictele dintre profesorii din învăţământul primar şi profesorii tradiţionali din învăţământul secundar.[19] Ar trebui, de asemenea, să punem sub semnul întrebării funcţiile care alimentează, în cazul profesorilor şi al membrilor clasei cultivate, oroarea sacră faţă de toceală, opusă „culturii generale". Toceala nu este răul absolut atunci când constă numai în a recunoaşte faţă de sine că pregătim elevi care învaţă mecanic şi în a-i determina, astfel, să recunoască faţă de sine că învaţă mecanic. Minimalizarea tehnicilor nu este decât inversul exaltării excelenţei intelectuale care se află în afinitate structurală cu valorile grupurilor privilegiate din punct de vedere cultural; deţinătorii statutari ai bunei *maniere* au întotdeauna tendinţa de a desconsidera ca laborioase şi laborios dobândite calităţile care au valoare doar dacă sunt înnăscute.

Produse ale unui sistem menit să transmită o cultură aristocratică în conţinut şi în spirit, profesorii au tendinţa să îmbrăţişeze valorile, poate, cu atât mai multă înflăcărare cu cât le datorează acestora succesul universitar şi social. În plus, cum să nu integreze, chiar şi (mai ales) inconştient, valorile mediului lor de origine sau de apartenenţă în propriile moduri de a gândi şi modalităţi de a preda? Astfel, în învăţământul superior, studenţii proveniţi din clasele populare şi de mijloc vor fi judecaţi după grila de valori a clasei cultivate, pe care mulţi studenţi o datorează propriei origini sociale şi pentru care îşi asumă meritul mai ales poate dacă apartenenţa lor la „elită" a început odată cu intrarea la cursurile de

[19] Vezi şi articolul lui V. Isambert-Jamati, „La rigidité d'une institution: structure scolaire et systèmes de valeurs", în *Revue française de sociologie*, vol. 7, nr. 3, Les Changements en France, iulie – septembrie 1966, p. 306.

„magister”*. Răsturnarea valorilor care transformă, ca la un semn, seriozitatea în spirit de seriozitate şi valorizarea efortului în meschinărie sârguincioasă şi laborioasă, care pare a compensa absenţa înzestrărilor, se datorează faptului că etosul mic-burghez este judecat din perspectiva etosului elitei, cu alte cuvinte, măsurat în raport cu diletantismul omului cultivat de condiţie bună. În opoziţie, diletantismul pe care studenţii din clasele favorizate îl manifestă de multe ori prin conduita lor şi chiar stilul relaţiei pe care o au cu o cultură pe care nu o datorează niciodată în întregime şcolii satisface aşteptările, adeseori inconştiente, ale profesorilor şi, mai mult, exigenţele înscrise obiectiv în instituţia de învăţământ. Însă nu înaintea mărcilor apartenenţei sociale, cum ar fi „ţinuta” corporală şi vestimentară, modul de exprimare sau accentul, care fac obiectul „percepţiilor meschine” de clasă şi care contribuie la orientarea, cel mai adesea inconştientă, a judecăţii profesorului.[20] Profesorul care, sub aparenţa judecării „înclinaţiilor înnăscute”, evaluează folosind criteriile *etosului* elitei cultivate conduitele inspirate de *etosul* ascetic al muncii îndeplinite cu greutate şi efort, plasează în opoziţie două tipuri de relaţie cu cultura, la care indivizi din medii diferite sunt meniţi în mod inegal să acceadă: cultura elitei este atât de apropiată de cultura şcolii încât copiii proveniţi dintr-un mediu mic-burghez (sau, *a fortiori*, ţărănesc şi muncitoresc) nu pot obţine decât cu mari eforturi ceea ce le este dat copiilor din clasa cultivată – stilul, gustul, spiritul, pe scurt, acele atitudini şi aptitudini care par naturale şi natural imputabile membrilor clasei cultivate doar întrucât constituie „cultura” (în sens etnologic) al acestei clase. Pentru că nu primesc de la familia lor nimic care să le poată servi în activitatea şcolară, în afara unui tip de bună-voinţă culturală vidă, copiii din clasele de mijloc nu pot face decât să aştepte totul şi să primească totul de la şcoală, cu riscul ca şcoala să le reproşeze conduite prea „şcolăreşti”.

* În orig. *magistère*, cursuri universitare cu o durată de trei ani, care urmează primilor doi ani de studii superioare, la capătul cărora se obţine o diplomă universitară acreditată la nivel naţional în Franţa – n. t.

20 La fel, judecăţile profesorilor, impregnate de valorile claselor de mijloc cărora le aparţin şi din care provin din ce în ce mai des, asupra elevilor iau întotdeauna în consideraţie *culoarea etică* a conduitei şi a atitudinii faţă de profesor şi de disciplinele şcolare.

Sistemul de învăţământ este transmis şi impus de o cultură aristocratică şi mai ales de o raportare aristocratică la această cultură.[21] Asta se vede cel mai bine în modul în care profesorii se raportează la limbaj. Oscilând între folosirea charismatică a cuvântului ca incantaţie prestigioasă menită să aducă discipolul în starea necesară pentru a primi harul şi o folosire tradiţională a limbii universitare ca vehicul consacrat al unei culturi consacrate, profesorii pornesc de la premisa că pe maestru şi pe discipol îi leagă limba şi cultura şi o complicitate prealabilă în privinţa valorilor care nu se regăsesc decât atunci când sistemul şcolar are de-a face cu propriii moştenitori. Acţionând ca şi cum limba învăţământului, limbă a aluziilor şi a complicităţilor, ar fi naturală în cazul subiecţilor „inteligenţi" şi „înzestraţi", profesorii pot scăpa de grija de a-şi controla tehnic felul în care utilizează limba şi modul în care se fac înţeleşi de elevi; aceştia pot demonstra, de asemenea, că judecăţile şcolare care consacră, în realitate, privilegiul cultural sunt cât se poate de echitabile. De fapt, având în vedere, pe de o parte, că limba este aspectul cel mai subtil şi cel mai eficient al moştenirii culturale, pentru că, în ceea ce priveşte sintaxa, aceasta asigură un sistem de poziţii mentale transpozabile, ele însele solidare cu valorile care domină întreaga experienţă, iar pe de alta, că limba universitară se îndepărtează, în măsuri foarte diferite, de limba vorbită efectiv de diferitele clasele sociale, nu putem avea studenţi cu drepturi şi obligaţii egale în faţa limbii universitare şi în faţa utilizării universitare a limbii fără să ne obligăm să aducem în discuţia despre înzestrare numărul de inegalităţi care sunt, înainte

[21] În centrul definiţiei celei mai tradiţionale a culturii se află, fără îndoială, distincţia între conţinutul culturii (în sensul subiectiv de cultură obiectivă interiorizată), sau cunoaştere, dacă vrem, şi modul caracteristic de posesie a acestei cunoaşteri, care îi conferă, în întregime, semnificaţia şi valoarea. Dintr-un mediu cultivat copilul nu moşteneşte doar o cultură (în sens obiectiv), ci şi un anume stil de raportare la cultură, care provine tocmai din modul de dobândire a acestei culturi. Relaţia pe care o are un individ cu operele culturale (şi modul în care experimentează cultura) este, aşadar, mai mult sau mai puţin „lejeră", „sclipitoare", „naturală", „complicată", „dificilă", „dramatică", „încordată", în funcţie de condiţiile în care a dobândit această cultură, învăţarea osmotică în familie favorizând o experienţă de „familiaritate" (sursă a iluziei charismatice) pe care învăţământul şcolar nu va şti niciodată prea bine să o ofere. Punând accentul pe relaţia cu cultura şi preţuind cel mai aristocratic tip de relaţie (uşurinţa şi sclipirea), şcoala îi favorizează pe cei mai favorizaţi.

de toate, inegalităţi sociale. Pe lângă un lexic şi o sintaxă, fiecare individ moşteneşte din mediul său o anumită atitudine faţă de cuvinte şi de utilizarea cuvintelor, care îl pregăteşte mai mult sau mai puţin pentru jocurile şcolare – pentru unii, parte din tradiţia şcolară franceză a educaţiei literare –, care sunt de fapt jocuri de cuvinte. Această relaţie cu cuvintele, reverenţioasă sau liberă, stângace sau familiară, reţinută sau debordantă, nu iese la lumină decât în evaluarea orală, iar profesorii discern, conştient sau inconştient, fluenţa „naturală", care decurge din uşurinţa de exprimare şi dezinvoltura elegantă, de fluenţa „forţată", frecventă la studenţii din clasele populare şi de mijloc, care trădează efortul de a se conforma, cu preţul discordanţelor şi al neajunsurilor tonului folosit, la normele discursului universitar: această falsă fluenţă, care trădează anxietatea de a se impune, lasă să se vadă prea mult funcţia sa de a ieşi în evidenţă pentru a nu fi bănuită de o vulgaritate interesată. Cu alte cuvinte, această *certitudo sui* a profesorilor, care nu se exprimă niciodată la fel de bine ca în confortul prestigiului cursului universitar, este alimentată de un „etnocentrism de clasă", care autorizează atât o utilizare determinată a limbajului profesoral, cât şi o anumită atitudine faţă de modurile în care studenţii utilizează limbajul şi, în special, limbajul profesoral.

Astfel, întreaga semnificaţie pe care clasele cultivate o conferă culturii savante şi instituţiei desemnate să o perpetueze şi să o transmită este implicată în toate aceste relaţii cu limba. Acestea sunt funcţiile latente pe care ele le acordă instituţiei şcolare, de a şti să organizeze cultul unei culturi care să poată fi impusă tuturor, dar care este, în realitate, rezervată membrilor claselor a cărei cultură este; ierarhia valorilor intelectuale este cea care le oferă manipulatorilor prestigioşi ai cuvintelor şi ai ideilor un avantaj în faţa slujitorilor umili ai tehnicilor; în fine, logica proprie unui sistem este cea care are ca funcţie obiectivul de a *conserva* valorile care stau la baza ordinii sociale.

Mai profund, din cauza faptului că predarea tradiţională li se adresează, *obiectiv*, celor care deţin, din interior, capitalul lingvistic şi cultural impus în mod *obiectiv*, ea nu poate să-şi clarifice exigenţele şi nici să-şi impună să le ofere tuturor mijloacele necesare pentru a le satisface. Asemenea unui legi obişnuite, tradiţia univer-

sitară nu prevede niciodată decât încălcări şi sancţiuni speciale, fără a lămuri niciodată principiile care le determină. La fel, adevărul unui astfel de sistem trebuie găsit în exigenţele sale implicite şi în caracterul implicit al exigenţelor sale. Astfel, în cazul examenului, de pildă, este evident că cu cât exigenţele sunt mai vag definite, fie că este vorba despre cunoştinţe sau despre maniera de a le expune, cu cât criteriile evaluării sunt mai incerte, cu atât sunt favorizaţi cei mai favorizaţi: aşadar, cu cât lucrările de control se apropie mai mult de cel mai tradiţional exerciţiu retoric, cel mai favorabil demonstrării de calităţi greu de cuantificat, atât în ceea ce priveşte stilul, cât şi sintaxa gândirii sau abilităţile exercitate, acea *dissertatio de omni re scibili* care domină marile concursuri literare (şi care joacă încă un rol important în concursurile ştiinţifice), cu atât marchează ele mai mult diferenţele tranşate între candidaţii de origine socială diferită; după aceeaşi logică, „moştenitorii" sunt mai favorizaţi la probele orale decât la cele scrise, şi asta mai ales atunci când evaluarea orală devine, în mod explicit, proba manierelor cultivate şi distinse care este *întotdeauna* implicită.[22]

Este evident că un astfel de sistem de învăţământ nu poate funcţiona perfect decât atât timp cât reuşeşte să recruteze şi să selecţioneze studenţi capabili să satisfacă exigenţele pe care el le impune în mod obiectiv, adică atât timp cât se adresează indivizilor dotaţi cu capitalul cultural (şi cu aptitudinea de a fructifica acest capital) pe care îl presupune şi îl consacră fără a-l pretinde explicit şi fără a-l transmite în mod metodic. Singurul obstacol pe care îl poate întâmpina cu adevărat nu este, observăm, cel al numărului, ci cel al calităţii studenţilor. „Învăţământul de masă" despre care se vorbeşte atât astăzi se opune, în acelaşi timp, învăţământului rezervat unui mic număr de moştenitori ai culturii impuse de şcoală şi învăţământului rezervat unui mic număr de indivizi *oarecare*. În realitate, sistemul de învăţământ poate găzdui un număr mult mai mare de studenţi, cum a făcut în prima jumătate a secolului XX,

[22] Reticenţa profesorilor faţă de docimologie şi, mai ales, faţă de orice demers de raţionalizare a probelor (dacă ne gândim la protestele vehemente pe care le provoacă evaluarea prin chestionare închise) provine inconştient din acelaşi *etos* aristocratic ca respingerea pedagogiei, deşi găseşte un alibi „democratic" în denunţarea rituală a pericolului tehnocratic.

fără să trebuiască să se transforme în profunzime, cu condiţia ca nou-veniţii să aibă şi ei aptitudini dobândite social, pe care şcoala le cere în mod tradiţional. Din contră, acesta este condamnat la declin, resimţit ca o „scădere a nivelului", atunci când primeşte un număr mult mai mare de studenţi care nu mai stăpânesc în aceeaşi măsură ca predecesorii lor moştenirea culturală a clasei sociale din care provin (cum se întâmplă atunci când rata de şcolarizare în învăţământul secundar şi superior a claselor şcolarizate în mod tradiţional creşte în continuu, rata de selecţie scăzând în paralel) sau care, provenind din clase sociale defavorizate cultural, sunt lipsiţi de orice moştenire culturală. Numeroasele transformări pe care le cunoaşte astăzi sistemul de învăţământ pot fi atribuite determinismelor complet *morfologice*; de asemenea, se înţelege că ele nu vizează esenţialul şi că nu se pune deloc problema, nici în cazul reformelor, nici al revendicărilor profesorilor sau studenţilor, ce anume determină specificitatea şi modul în care funcţionează sistemul şcolar tradiţional. Este adevărat că democratizarea accesului în învăţământul gimnazial ar constitui, fără îndoială, o probă decisivă, capabilă să impună o transformare profundă a funcţionării sistemului de învăţământ în ce are el mai specific, dacă segregarea copiilor după ierarhia tipurilor de instituţii şi de specializări (de la colegiile de învăţământ general sau colegiile tehnice la secţiile clasice din licee) nu i-ar conferi sistemului o protecţie conformă cu logica acestuia: copiii din clasele populare care nu prezintă, în activitatea lor şcolară, nici bună-voinţa culturală a copiilor din clasele de mijloc, nici capitalul cultural al copiilor din clasele superioare se refugiază printr-un fel de retragere negativă care deconcertează profesorii şi care se exprimă prin forme de dezordine necunoscute până atunci. Se înţelege de la sine că, în acest caz, este suficient să „permiţi" pentru ca handicapurile culturale să se manifeste cu cea mai mare brutalitate şi pentru ca totul să interfereze cu ordinea. Pentru a combate cu adevărat acest neajuns, sistemul şcolar ar trebui să se înarmeze cu mijloacele necesare demersului sistematic şi generalizat de aculturalizare, de care se poate dispensa oarecum atât timp cât se adresează copiilor din clasele defavorizate.[23]

[23] Poate presiunea cererii economice să impună schimbări decisive? Ne putem gândi că societăţile industriale ajung să îşi satisfacă nevoia de lucrători fără să lărgească

Ar fi, aşadar, o naivitate să aşteptăm ca tocmai din funcţionarea unui sistem, care îşi defineşte el însuşi recrutarea impunând exigenţe cu atât mai eficiente poate cu cât rămân implicite, să apară contradicţiile care pot determina o transformare profundă a logicii după care funcţionează acest sistem şi împiedica instituţia responsabilă cu conservarea şi cu transmiterea culturii legitime să îşi exercite funcţiile de conservare socială; acordându-le indivizilor o speranţă de viaţă şcolară strict în funcţie de poziţia în ierarhia socială şi realizând o selecţie care, sub aparenţa echităţii formale, sancţionează şi consacră inegalităţile reale, şcoala contribuie la perpetuarea inegalităţilor şi le legitimează în acelaşi timp. Acordând o sancţiune care se pretinde „neutră", şi care în general este considerată aşa, pentru aptitudinile condiţionate social, pe care le tratează ca inegalităţi în privinţa „înzestrărilor" sau a meritului, ea transformă, de fapt, inegalităţile în inegalităţi de drept, diferenţele economice şi sociale în *diferenţe de calitate*, şi legitimează transmiterea moştenirii culturale. Prin aceasta, şcoala exercită o funcţie mistificatoare. Pe lângă faptul că îi permite elitei să justifice faţă de sine că este ceea ce este, *ideologia înzestrării*, cheie de boltă a sistemelor şcolar şi social, contribuie la închiderea membrilor claselor defavorizate în destinul pe care societatea li-l conferă, făcându-i să considere ca lipsă naturală de aptitudini ceea ce nu este, în realitate, decât consecinţa unei condiţii interioare şi convingându-i că îşi datorează destinul social (din ce în ce mai strâns legat de destinul şcolar pe măsură ce societatea devine mai raţionalistă) naturii lor individuale, lipsei de înzestrare; reuşitele excepţionale ale câtorva indivizi, care scapă de destinul colectiv, conferă selecţiei şcolare aparenţa legitimităţii şi acreditează mitul şcolii eliberatoare chiar şi în rândul celor pe care i-a exclus, lăsând impresia că succesul nu are legătură decât cu munca şi cu înzestrarea. În fine, cei pe care şcoala i-a „eliberat", învăţători sau profesori, îşi pun încrederea în şcoala eliberatoare în slujba şcolii conservatoare care îi datorează mitului şcolii eliberatoare o parte din

semnificativ baza de recrutare din învăţământul secundar şi, mai ales, din învăţământul superior. În realitate, dacă gândim totul în termeni de costuri, sau de raţionalitate formală, dacă vrem, ar putea fi preferabil să recrutăm, în ciuda imperativelor dreptăţii şcolare, din clasele în care cultura socială este mai apropiată de cultura şcolară şi să renunţăm, astfel, la demersul de aculturaţie.

puterea sa de conservare. Astfel, sistemul de educaţie poate servi, prin logica sa proprie, perpetuării privilegiilor culturale, fără ca aceste privilegii să se folosească de el. Sancţionând inegalităţile culturale într-o manieră formală, conformă cu idealurile democratice, el oferă cea mai bună justificare pentru aceste inegalităţi.

Şcoala şi practica culturală

Întrucât un fenomen de modă intelectuală ne face să recunoaştem peste tot semnele unei omogenizări a societăţii, mai mulţi autori pretind că distanţele culturale dintre clase tind să se reducă. Spre deosebire de mitologiile omogenizării culturale care ar determina, printre altele, şi fără să se precizeze niciodată rolul pe care îl are un factor sau altul, reducerea diferenţelor economice şi a graniţelor dintre clase, pe de-o parte, şi acţiunea mijloacelor de comunicare modernă, pe de alta, experienţa ştiinţifică arată că accesul la operele culturale rămâne privilegiul clasei cultivate. Astfel, de pildă, frecventarea muzeelor (despre care ştim, de altfel, că este strâns legată de toate celelalte tipuri de practică culturală, mersul la concerte sau la teatru) depinde direct de nivelul de instruire: 9% dintre vizitatori nu au nicio diplomă, 11% au certificat de studii primare, 17%, certificat de competenţă profesională sau diplomă de absolvire a colegiului, 31%, bacalaureatul, şi 21% sunt licenţiaţi, ceea ce înseamnă că vizitatorii absolvenţi de liceu sau de studii mai înalte constituie peste jumătate din public.[24]

Existenţa unei legături atât de strânse între nivelul de instruire şi frecventarea muzeelor arată că şcoala poate crea (sau dezvolta, după caz) singură aspiraţia chiar şi la cea mai puţin şcolară cultură.[25]A vorbi despre „nevoi culturale" fără a ţine seama că,

[24] Publicul care merge la teatru are o structură complet analogă, iar mersul la film, considerat o artă mai populară, este, de asemenea, răspândit foarte diferit în funcţie de clasa socială, ajungând la 82% în rândul angajaţilor şi practicanţilor de profesii liberale, la 74% în rândul funcţionarilor, la 67% în rândul muncitorilor şi la 64% în cazul micilor întreprinzători (Pierre Guetta, „Le cinéma, moribond ou malade", în *L'Expansion de la Recherche scientifique*, nr. 21, decembrie 1964, p. 30).

[25] Jocul analogiilor verbale îi determină pe unii să vorbească despre „tendinţa de a consuma" cutare sau cutare bun cultural aşa cum vorbesc despre „consumuri culturale". A despărţi aspiraţiile sociale (aşa cum le măsoară studiile) de condiţiile

spre deosebire de „nevoile primare", ele sunt produsul educaţiei este, în realitate, cea mai eficientă modalitate de a disimula (fiind nevoit din nou să recurgi la ideologia înzestrării) că inegalităţile în faţa operelor culturii savante nu sunt decât un aspect şi o consecinţă a inegalităţilor în faţa şcolii care creează nevoia culturală în acelaşi timp în care oferă şi defineşte mijloacele de a o satisface. Privarea în materie de cultură nu este percepută neapărat ca atare, creşterea acesteia fiind însoţită, dimpotrivă, cu o slăbire a conştiinţei privării. Privilegiul are, aşadar, întreaga aparenţă a legitimităţii: nimic nu este mai accesibil decât muzeele, iar obstacolele economice a căror influenţă transpare în alte domenii sunt minimalizate în cazul acesta, astfel încât părem mai îndreptăţiţi ca niciodată să invocăm inegalitatea naturală a nevoilor culturale. Caracterul autodistructiv al acestei ideologii nu este mai puţin evident decât funcţia ei justificatoare.

Se dovedeşte încă o dată că avantajele şi dezavantajele sunt cumulative. Astfel, cei care au cel mai adesea, pe termenul cel mai lung şi în cele mai numeroase ocazii, posibilitatea de a merge la muzeu în timpul deplasărilor turistice sunt aceiaşi cu cei dotaţi cu cultura fără de care deplasările turistice nu sporesc în niciun fel (sau doar accidental şi pe moment) practica culturală. La fel, aşa cum am arătat anterior, indivizii care au cel mai înalt nivel de instruire este cel mai probabil să fi crescut într-un mediu cultivat. Or, în acest domeniu, încurajarea provenită din mediul familial are un rol decisiv: cea mai mare parte dintre vizitatori au mers la muzeu pentru prima oară înainte de vârsta de cincisprezece ani, iar vizitele precoce se înmulţesc constant pe măsură ce avansăm în ierarhia socială.

Dacă acţiunea indirectă a şcolii (producătoare a acestei dispoziţii generale faţă de orice tip de beneficiu cultural care defineşte atitudinea cultivată) este determinantă, acţiunea directă, sub forma educaţiei artistice sau a diverselor tipuri de încurajare a practicii (vizite organizate etc.) este în continuare slabă: omiţând să le ofere tuturor, printr-o educaţie metodică, ceea ce unii datorează mediu-

economice şi sociale care le determină înseamnă a sancţiona starea de fapt, iar a-ţi interzice să o menţionezi şi să îi menţionezi cauzele înseamnă a-ţi interzice să cercetezi condiţiile economice şi sociale ale unui alt tip de aspiraţii.

lui familial, şcoala pedepseşte, prin urmare, inegalităţile pe care numai ea le-ar putea reduce. De fapt, doar o instituţie a cărei funcţie specifică este să transmită cât mai multora, prin învăţare şi exerciţiu, atitudinile şi aptitudinile care definesc omul cultivat ar putea compensa (măcar parţial) dezavantajele celor care nu găsesc în mediul familial încurajarea practicii culturale.

Dacă inegalităţile nu sunt niciodată atât de vizibile ca în faţa operelor culturii savante, ele rămân foarte puternice în practicile culturale pe care o anumită ideologie le prezintă ca universale datorită faptului că sunt mai accesibile. De exemplu, studiile cu privire la rata de ascultare a radioului arată că posesia de aparate de radio şi de televizoare este foarte inegal răspândită în diferitele medii sociale şi o serie de indici ne permit să deducem că inegalităţile apar nu numai în privinţa alegerii emisiunilor urmărite, alegere care depinde la fel de direct de nivelul de instruire ca şi mersul la muzee sau la concerte, ci mai ales a tipului de atenţie acordată. Se înţelege, astfel, de la sine, în termenii teoriei comunicării, că receptarea adecvată a unui mesaj presupune o adecvare între aptitudinile receptorului (ceea ce numim, *grosso modo*, cultura sa) şi natura, mai mult sau mai puţin originală, mai mult sau mai puţin redundantă, a mesajului. Această adecvare se poate realiza, evident, la toate nivelurile, însă nu este mai puţin evident că conţinutul informativ şi estetic al mesajului receptat efectiv are o probabilitate cu atât mai mare de fi mai sărac cu cât „cultura" receptorului este ea însăşi mai săracă.

Întrucât fiecare mesaj este obiectul unei receptări diferenţiale conform caracteristicilor sociale şi culturale ale receptorului, nu putem deduce din omogenizarea mesajelor emise omogenizarea mesajelor receptate, şi cu atât mai puţin omogenizarea receptorilor acestor mesaje, şi trebuie să denunţăm ficţiunea potrivit căreia „mijloacele de comunicare în masă" ar putea omogeniza grupurile sociale transmiţând o „cultură de masă", identică pentru toată lumea şi identic percepută de toată lumea. Trebuie, de asemenea, să punem la îndoială eficienţa tuturor tehnicilor de acţiune culturală directă, de la casele de cultură la instituţiile de educaţie populară. Fie că se bazează pe muzeu, ca în Le Havre, sau pe un teatru, ca în Caen, casa de cultură i-a atras şi i-a regrupat – iar acest

lucru este suficient pentru a-i justifica existenţa – pe cei a căror formare şcolară sau mediu social i-a pregătit pentru practica culturală. Dacă acţiunile organizaţiilor profesionale, sportive sau familiale, care preexistau, au putut îndruma o parte dintre clasele de mijloc şi o minoritate a claselor populare spre o practică culturală care nu le era familiară, casa de cultură s-a văzut imediat învestită cu caracteristicile instituţiilor, teatre sau muzee, pe care a pretins că le poate seconda sau înlocui: membrii clasei cultivate se simt îndreptăţiţi şi obligaţi să frecventeze aceste locuri rafinate ale culturii din care ceilalţi, neavând suficientă cultură, se simt excluşi. Departe de a îndeplini funcţia pe care o anume mistică a „culturii populare" i-o atribuie, casa de cultură rămâne casa oamenilor cultivaţi.

Şi cum ar putea să fie altfel? Dacă ştim că interesul ca un auditor să poată adera la un mesaj, oricare ar fi el, şi, mai mult, la modul în care mesajul poate fi înţeles este strâns şi direct legat de „cultura" acestuia, adică de educaţia şi mediul lui cultural, nu putem decât să ne îndoim de eficienţa tuturor tehnicilor de acţiune culturală directă, de la casele de cultură la instituţiile de învăţământ popular, care, atât timp cât se perpetuează inegalităţile în faţa şcolii, singura capabilă să formeze atitudinea cultivată, nu fac altceva decât să *mascheze* inegalităţile culturale pe care nu le pot reduce cu adevărat; şi, cu atât mai puţin, pe termen lung. Drumul către operele culturii nu trebuie scurtat, iar contactul artificial gestionat şi direct provocat nu poate avea niciun viitor.

Înseamnă asta că aceste instituţii nu pot fi eficiente decât dacă li se oferă mijloacele de care dispune şcoala? În realitate, pe lângă faptul că încercările de a impune obiective şi discipline şcolare organismelor marginale de diseminare culturală se lovesc de rezistenţa ideologică a responsabililor, apar întrebări cu privire la funcţia adevărată a politicii de încurajare şi susţinere a organismelor marginale şi ineficiente atâta vreme cât nu s-a făcut niciun demers pentru a constrânge şi autoriza instituţia şcolară să îndeplinească funcţia care îi revine de fapt şi de drept, aceea de a dezvolta, în cazul tuturor membrilor societăţii, fără discriminare, aptitudinile necesare practicilor culturale pe care societatea le consideră cele mai nobile. Nu suntem oare îndreptăţiţi să ne îndoim de asta, din moment ce s-a demonstrat ştiinţific că, având la dispoziţie un

buget echivalent, prelungirea şcolarizării sau extinderea învăţământului artistic ar putea aduce, pe termen lung, la muzee, teatre şi concerte un număr incomparabil mai mare de subiecţi decât toate tehnicile de acţiune directă la un loc, fie că vorbim despre activităţi culturale sau despre publicitate în presă, la radio sau la TV?[26]

Din moment ce înţelegerea unei opere de cultură savantă presupune posesia codului acesteia, putem spune că fenomenele diseminării culturale sunt o problemă specifică teoriei comunicării. Însă stăpânirea codului nu poate fi atinsă decât cu preţul unei instruiri metodice organizate de o instituţie dedicată explicit acestui scop. Or, aşa cum comunicarea ce se stabileşte între opera culturală savantă şi spectator depinde, în privinţa intensităţii şi a termenilor ei culturali (în sens subiectiv), de acesta din urmă, tot aşa comunicarea pedagogică depinde strict de cultura pe care receptorul o datorează, în acest caz, mediului său familial, deţinător şi transmiţător al unei culturi (în sensul etnologiei) mai mult sau mai puţin apropiate, din punctul de vedere al conţinutului şi al valorilor pe care le implică, de cultura savantă pe care o diseminează şcoala şi de modelele lingvistice şi culturale cu ajutorul cărora şcoala realizează această transmitere. Dacă este adevărat că experienţa acestor opere culturale savante şi dobândirea instituţionalizată a culturii pe care o presupune această experienţă respectă aceeaşi logică, sub titlul de fenomene de comunicare, înţelegem cât de dificil este să rupem acest proces circular care tinde să perpetueze inegalităţile în faţa culturii legitime.

*
* *

La sfârşitul *Republicii*, Platon spune că sufletele care trebuie să înceapă o altă viaţă trebuie să-şi aleagă ele însele „soarta" dintre diverse „modele de viaţă", dintre „toate Vieţile posibile ale animalelor şi toate Vieţile umane", şi că, odată alegerea făcută, ele trebuie să bea din Lethe, râul Uitării, înainte de a se coborî din nou pe pământ. Funcţia de teodicee pe care Platon i-o conferă mitului aminteşte, în societăţile noastre, de tribunalul universitar. Însă

[26] Bourdieu, P. & Darbel, A., *L'amour de l'art, les musées et leur public*, Paris, Éditions de Minuit, 1966 (*Le sens commun*).

trebuie să îl citãm iarăşi pe Platon: „sufletele, după ce au ajuns acolo, au trebuit să se îndrepte către Lachesis. Un profet al acesteia le-a aşezat, mai întâi, în ordine, apoi, luând de pe genunchii lui Lachesis sorţi şi modele de vieţi şi, urcându-se pe un amvon înalt, a rostit: «Cuvântul fiicei Necesităţii, fecioara Lachesis: suflete de-o zi, iată începutul unei alte perioade aducătoare de moarte neamului omenesc. Nu un Daimon vă va alege pe voi, ci voi vă veţi alege Daimonul. Cel dintâi care va ieşi la sorţi să aleagă viaţa pe care, prin forţa necesităţii, o va trăi. […] Vina este a celui care alege, zeul este nevinovat.»”[27] Pentru ca destinele să fie schimbate prin alegerea libertăţii, nu trebuie decât ca şcoala, profet al Necesităţii, să reuşească să-i convingă pe indivizi să se lase din nou în mâinile ei şi să îi încredinţeze că şi-au ales singuri destinele care le-au fost date. Astfel, divinitatea socială este nevinovată.

Mitului platonician al alegerii iniţiale a sorţilor i l-am putea opune pe cel propus de Campanella în *Cetatea soarelui*: pentru a instaura imediat un context de mobilitate perfectă şi pentru a asigura independenţa absolută între statutul tatălui şi cel al fiului, prin interzicerea transmiterii capitalului cultural, trebuie şi este de ajuns, după cum ştim, să îndepărtăm, încă de la naştere, copiii de părinţi.[28] Mitul mobilităţii perfecte este cel pe care îl invocă implicit statisticienii atunci când elaborează indici ai mobilităţii sociale punând în legătură contextul observat empiric cu contextual independenţei totale între poziţia socială a moştenitorilor şi cea a genitorilor. Nu putem, fără îndoială, să nu acceptăm acest mit şi indicii cărora acesta le permite să elaboreze o funcţie critică, pentru că aceştia contribuie la devoalarea rupturii dintre idealurile democratice şi realităţile sociale. Însă, la cea mai superficială analiză, vom vedea că luarea în consideraţie a acestor abstracţiuni presupune ignorarea costurilor sociale şi a condiţiilor sociale în care este posibilă o mobilitate sporită.[29]

---

[27] Platon, *Republica*, cartea a X-a, 617e, trad. de Andrei Cornea, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1986.

[28] Cf. Skodak, Marie, „Children in Foster Homes: A Study of Mental Development”, în *Studies in Childwelfare*, University of Iowa Studies, vol. XVI, nr. 1, ianuarie 1939, pp. 1-156; Wellmar, B., „The Fickle I.Q.”, în *Sigma Xi Quarterly*, nr. 28 (2), 1940, pp. 52-60.

[29] Fără să vorbim despre dificultăţile obţinerii unei măsuri precise a mobilităţii şi fără să amintim discuţiile din jurul alegerii tipului de carieră a tatălui şi a fiului pe care este

De asemenea, cel mai bun mod de a demonstra în ce măsură realitatea unei societăţi „democratice" se conformează propriilor idealuri nu ar consta oare în măsurarea şanselor de a accede la instrumentele instituţionalizate ale ascensiunii sociale şi a salvării culturale pe care o acordă ea indivizilor din clase sociale diferite?[30] Suntem forţaţi, aşadar, să recunoaştem „rigiditatea" extremă a unei ordini sociale care autorizează cele mai favorizate clase să monopolizeze utilizarea instituţiei şcolare, deţinătoare, cum ar spune Max Weber, a monopolului asupra manipulării bunurilor culturale şi a semnelor instituţionale ale salvării culturale.

nevoie să o luăm în consideraţie pentru a obţine o comparaţie pertinentă, trebuie să menţionăm cel puţin că, aşa cum observă Bendix şi Lipset, „mobilitatea perfectă" (în sensul egalizării şanselor la mobilitate) şi „mobilitatea maximă" nu sunt legate în mod necesar şi să distingem între „rigiditatea" sau „mobilitatea" forţată şi „rigiditatea" sau „mobilitatea" voluntară.

[30] Ar trebui, de asemenea, să luăm în consideraţie şansele diferenţiale la ascensiune socială atunci când sunt folosite aceleaşi mijloace instituţionale. Or, ştim că, atunci când avem de-a face cu un nivel echivalent de instruire, indivizii care provin din clase sociale diferite ating niveluri mai mult sau mai puţin înalte ale ierarhiei sociale.

RICHARD JENKINS

Pierre Bourdieu şi reproducerea determinismului

Traducere de Daniel Clinci

Unul dintre cele mai importante curente din ştiinţele sociale marxiste anglo-saxone din ultimul deceniu este proiectul de readucere, printr-o apropriere a ideologiei şi a culturii ca obiecte legitime de analiză, a unui model activ de om în centrul scenei teoretice. Acest proiect poate fi caracterizat ca preocupat de reproducerea culturală a societăţii de clasă şi, pe lângă culturaliştii englezi ca Hoggart, Hobsbawm, Thompson şi Williams, îi datorează multe contribuţiilor teoretice ale lui Gramsci şi Althusser.

Un alt autor continental ale cărui idei au fost absorbite de această şcoală de gândire din sociologia anglofonă este Pierre Bourdieu, a cărui influenţă este resimţită, aparent, mai ales în sociologia educaţiei şi în studiul culturii clasei muncitoare. Importanţa scrierilor lui Bourdieu este, totuşi, diferită în funcţie de autori. Edward Thompson, în timpul expozeului său despre efectul pernicios al structuralismului althusserian, trăgându-şi puţin sufletul şi încercând să sugereze alternative, propune ca cei care au căzut pradă acestor greşeli „să îşi înceapă re-educarea prin frecventarea lui Pierre Bourdieu" (1978, p. 366). Pe de altă parte, Stuart Hall localizează semnificaţia lui Bourdieu în sinteza poziţiei marxiste cu structuralismul, o rezoluţie dialectică ce oferă posibilitatea dezvoltării „unei teorii marxiste adecvate a ideologiei" (1978: 29). Nicholas Garnham şi Raymond Williams preiau judecata lui Hall, evidenţiind, în acelaşi timp, adeziunea lui Bourdieu la partea materialistă a dialecticii teoretice.

> Când Bourdieu şi-a îndreptat atenţia asupra tipurilor de dominare, asupra a ceea el numeşte exercitarea Puterii Simbolice, teoria sa este făcută în termeni hotărât materialişti şi nu doar din termenii împrumutaţi din economie precum capital, profit, piaţă şi investiţie, pe care el îi foloseşte să descrie şi să analizeze practica culturală, care leagă teoria sa de o analiză economică în sensul strict al cuvântului, adică de analiza modului de producţie a vieţii materiale care, pentru Bourdieu, este întotdeauna determinant în chip decisiv, dar nu atât de decisiv (1980, p. 211).

Pentru a spori confuzie, iată o altă evaluare a contribuţiilor lui Bourdieu la schema sociologică, care vine de la Karabel şi Halsey.

> De multe ori considerat marxist în mod eronat de lumea anglo-saxonă, Bourdieu este mai degrabă un sociolog de formaţie filosofică, profund influenţat de structuralismul francez şi de lucrările lui Max Weber şi Émile Durkheim (1977, p. 33).

Prin urmare, Bourdieu pare să însemne orice pentru oricine. Această disensiune poate deveni mai inteligibilă atunci când este privită în lumina absenţei relative – comparată, de exemplu, cu conflictul din jurul operei lui Althusser – a unei discuţii teoretice a poziţiei sale teoretice, deşi, după cum vom vedea, contribuţia sa la sociologia educaţiei a generat o dezbatere mai amplă. Un alt factor, poate mai semnificativ, care contribuie la lipsa unui acord este faptul că, după cum voi sublinia mai jos, opera sa încearcă o reconciliere, într-o paradigmă unificată, a noţiunilor teoretice care derivă din polii aflaţi în contrast epistemologic şi politic, Marx şi Weber (Bourdieu & Passeron 1977, p. 5).

Dată fiind această mediere teoretică, este cu totul remarcabil că multe dintre ideile lui Bourdieu au fost asimilate de dezbaterea asupra „reproducerii culturale" fără a deveni subiectul unui examen critic. Stuart Hall, în lucrarea citată mai sus, dedică numai ultima pagină unei discuţii a anumitor aspecte ale gândirii lui Bourdieu. Garnham şi Williams, în ciuda expunerii ideilor centrale ale operei lui Bourdieu, dedică doar ultimele două pagini unei

critici (*op. cit.*, pp. 222-223), iar o altă introducere bună în teoria lui Bourdieu disponibilă în engleză este, de asemenea, necritică (Murdock 1977)[1]. Pentru apărarea acestor autori, trebuie spus că poziţia lor necritică este o reflexie a acordului cu şi a entuziasmului pentru Bourdieu.

Sunt disponibile şi alte exemple. În *The Poverty of Theory* a lui Thompson, menţionarea lui Bourdieu, în ciuda aparentei sale importanţe, se limitează, printre altele, la conceptul său de „habitus" (*op. cit.*, p. 367*)*. Paul Willis, a cărui asemănare cu Bourdieu o voi comenta mai jos, citează din opera lui în câteva paragrafe (1977, p. 128)[2]. Robins şi Cohen, în lucrarea lor despre adolescenţii din clasa muncitoare din Londra, introduc termenul de „recunoaştere greşită" [*méconnaissance*] în ceea ce este, în mare parte, o naraţiune teoretică proaspătă şi degajată, fără indicarea sau explicarea sursei (1978, p. 51).

Dincolo de arena „studiilor culturale", o situaţie diferită se găseşte la Anthony Giddens, în cea mai recentă discuţie şi sinteză a marilor contribuţii la teoretizarea reproducerii sociale sau „structurare", în termenii săi. În ciuda menţionării multor autori mai puţin cunoscuţi şi a faptului că Giddens îl creditează pe Bourdieu cu adoptarea „unui punct de vedere similar în multe feluri cu ceea ce sugerez aici" (1979, p. 217), el nu oferă nicăieri nicio analiză susţinută a acestui punct de vedere.

Astfel, pare că ideile lui Bourdieu au fost luate de-a gata şi au influenţat, într-o oarecare măsură, dezbaterile curente din sociologia de limbă engleză şi din teoria marxistă cu privire la reproducerea culturală a societăţii de clasă şi „diversele moduri în care reproducerea culturală contribuie la menţinerea puterii grupurilor dominante"[3] (Bottomore 1997, p. vii).

---

[1] O lucrare de sociologia educaţiei care oferă o riguroasă critică teoretică a operei lui Bourdieu este cea a lui Rachel Sharp (1980:, pp. 66-67). Spre deosebire de alţi autori marxişti citaţi aici, ea susţine că opera lui Bourdieu este weberiană, o „teorie liberală deghizată".

[2] Un exemplu recent de suprapunere între gândirea lui Bourdieu şi cea a lui Willis poate fi găsită într-o lucrare de Corrigan şi Willis (1980).

[3] Influenţa nu a fost unidirecţională; Bourdieu şi Bernstein au fost, în mod clar, influenţaţi unul de celălalt (Bernstein 1975, pp. 116-145; Bourdieu & Passeron 1977, p. 133).

Din nefericire, această influenţă nu a fost însoţită şi de o critică adecvată şi riguroasă. În paginile următoare, voi contura marile teme ale unei astfel de critici.[4] Nu este posibil să acoperim marele şi complexul corpus teoretic al lui Bourdieu într-un scurt articol; cititorul va trebui, deci, să se mulţumească cu o prezentare condensată, în cel mai bun caz, sau superficială, în cel mai rău. După cum va reieşi, poziţia mea teoretică este diferită, în multe aspecte, de cea a lui Bourdieu. Din cauza constrângerilor de timp şi spaţiu, nu voi putea oferi o alternativă aici; acest proiect a început deja în altă parte (Jenkins 1980, 1981).

Structură şi practică

Problema teoretică ce declanşează, chiar dacă numai implicit, mare parte a discuţiei despre reproducerea culturală este cea legată de modelul de om, pasiv sau activ, care se potriveşte dezbaterii sociologice şi politice. Pentru a adopta terminologia lui Martin Hollis, omul de plastilină sau cel autonom: „Dacă Omul de Plastilină are cauze, Omul Autonom are motive" (1977, p. 12). Având în vedere problematica reproducerii culturale şi sociale, chestiunea poate fi exprimată astfel: cum putem explica persistenţa inegalităţilor sociale fără a cădea într-o teorie deterministă a societăţii care să nu permită nicio acţiune socială?

O întrebare similară este centrală şi în proiectul lui Bourdieu. Argumentând necesitatea de a „scăpa de alegerea rituală de tip sau-sau între obiectivism şi subiectivism" (1977a, p. 4), Bourdieu susţine că „respingerea teoriilor mecaniciste nu înseamnă în niciun caz că, în lumina unei alte opţiuni obligatorii […] trebuie să reducem intenţiile obiective şi semnificaţiile constituite ale acţiunilor şi lucrărilor la intenţiile deliberate şi conştiente ale autorilor lor" (*ibid.*, p. 73).

[4] Această critică este extrasă din capitolele unu şi doi ale tezei mele doctorale, „Tinerii, educaţia şi munca în mediul locativ din Belfast" (Cambridge, 1981). Cercetarea documentată în teză a fost susţinută de o bursă a Departamentului Nord-Irlandez pentru Educaţie. Alături de coordonatorul meu, profesorul Jack Goody, m-au ajutat la pregătirea acestei lucrări şi John Solomos, Milan Stuchlik, Barry Troyna, Andy Ward, Anthony Watts şi Paul Willis.

Ca soluţie la astfel de opţiuni „false", Bourdieu creează o schemă teoretică al cărei concept central este cel de *habitus*, „un sistem de dispoziţii durabile, transpozabile, care funcţionează ca bază generativă a practicilor structurate, obiectiv unificate" (1979, p. vii). Conceptul de habitus nu a supravieţuit aproprierii lui Bourdieu de către cercetarea de limbă engleză. Vidul lăsat de acest concept a fost umplut uşor de noţiunea de *cultură*. Habitusul (sau cultura) este produsul acelor structuri obiective care constituie cadrul de bază al vieţii sociale, în limbaj marxist, baza sau infrastructura.[5]

Totuşi, Bourdieu insistă că producţia habitusului nu trebuie conceptualizată în direcţia unei determinări mecaniciste. Habitusul este „un sistem de scheme generative obiectiv ajustate condiţiilor particulare în care s-a constituit" (1977a, p. 95), o constituire şi o ajustare mediate de aşteptările subiective pe care fiecare individ le are de la realitatea obiectivă a poziţiei sale sociale ca membru al unui grup sau al unei clase sociale (1979, pp. 50-63, Bourdieu şi Passeron 1977, pp. 155-156). Astfel, cu o formulare eliptică şi opacă tipică, habitusul este „locul internalizării realităţii şi a externalizării internalităţii" (Bourdieu şi Passeron, *op. cit.*, p. 205).

Lumea obiectivă, însă, nu este internalizată într-o manieră directă; un alt termen-cheie din arsenalul teoretic al lui Bourdieu este conceptul de „recunoaştere greşită", „procesul prin care relaţiile de putere sunt percepute nu ca ceea ce sunt ele obiectiv, ci într-o formă care le face legitime în ochii privitorului" (*ibid.*, p. xiii). Construită pe fundamentul acestei scheme teoretice, principala preocupare a lui Bourdieu a fost înţelegerea importantului rol jucat de modurile de dominare simbolică în generarea şi menţinerea sistemelor de relaţii de putere şi de clasă (1977a pp. 159-197, Bourdieu şi Passeron 1977, 1979). Aici se întâlnesc Marx şi Weber în opera lui Bourdieu.

Această paradigmă teoretică are câteva neajunsuri. În special, aş dori să subliniez dihotomia între lumea obiectivă şi realitatea inte-

[5] De exemplu, „structurile constitutive ale unui anume tip de mediu (ex.: condiţia materială de existenţă caracteristică unei condiţii de clasă) produc *habitus*, sisteme de dispoziţii durabile, care se pot transpune, structuri structurate predispuse la funcţionarea ca structuri structurante, adică sub forma unor principii ale generării şi structurării de practici şi reprezentări..." (Bourdieu 1977a, p. 72).

rioară subiectivă, o separare mediată de habitus. Deşi Bourdieu alocă un spaţiu considerabil lansării unui atac împotriva presupoziţiilor obiectiviste ale ştiinţei sociale (1977a, pp. 1-30), mobilizarea de către el a conceptelor luate de-a gata de obiectiv şi subiectiv îl subminează. În consecinţă, Bourdieu este pus într-o dificultate care se află în centrul modelului său teoretic. El eşuează să pună în aplicare practică propria lui afirmaţie că structurile „obiective" ale societăţii sunt obiective numai în măsura în care sunt percepute ca atare de către actori şi ceilalţi semnificativi [*significant others*] şi că acţiunile „subiective" ale indivizilor contribuie la reproducerea „obiectivităţii" pentru acei actori şi pentru ceilalţi semnificativi.[6]

Ca exemplu al acestei contradicţii, să ne întoarcem la conceptul de habitus. Habitusul este sursa practicilor „obiective", dar este el însuşi un set de principii generative „subiective", produse de structurile „obiective" care circumscriu viaţa socială. În esenţă, trebuie recunoscut că un astfel de model nu constituie, în ultimă instanţă, nimic mai mult decât o altă formă de determinism. Mai mult, ca model determinist, el se bazează pe o simplă metaforă bază – suprastructură în măsura în care „structurile obiective" mediate prin habitus (cultură) generează practica. Este dificil de imaginat că, în gândirea lui Bourdieu, există loc pentru accentuarea importanţei practicilor semnificative ale actorilor sociali în contextul lor cultural.[7] Nu putem decât să speculăm cu privire la maniera în care „structurile obiective" se constituie sau sunt schimbate de acea practică. Structurile obiective sunt cumva date ca „arbitrarii

[6] „Cunoaşterea nu doar depinde, aşa cum susţine relativismul elementar, de punctul de vedere al observatorului situat în timp şi spaţiu. Subiectul cunoscător, după cum îl numeşte, pe bună dreptate, tradiţia idealistă, modifică practica într-un mod fundamental şi mai pernicios care, fiind o condiţie constitutivă a operaţiei cognitive, trece fără a fi observată: în asumarea unui punct de vedere asupra acţiunii, retrăgându-se din ea pentru a putea observa de departe şi de sus, el transformă activitatea practică într-un *obiect al observaţiei şi al analizei, într-o reprezentare*" (*ibid*., p. 2, s. a.).

[7] „[…] trebuie spus că noi credem […] că există un reziduu determinist/ funcţionalist în cadrul conceptului de reproducere a lui Bourdieu, ceea ce îl face să acorde o importanţă mai mică posibilităţilor de schimbare reală şi inovare decât ar fi necesar pentru teoria sa şi pentru cercetarea sa empirică" (Garnham & Williams, *op. cit*., p. 222). Perspectiva mea diferă prin faptul că eu nu consider că determinismul este rezidual în opera lui Bourdieu; el este o consecinţă necesară a poziţiei sale epistemologice de bază.

culturale" pe care acţiunile agenţilor sociali le reproduc (Bourdieu & Passeron 1977, p. 23).

Astfel, deşi Bourdieu începe prin a respinge necesitatea unei alegeri „false" între obiectivism şi subiectivism, relaţia pe care el o prezintă între „structurile obiective", habitus şi practicile sociale devine una de determinare. Accentul analitic cade mai degrabă pe cauze decât pe motive. Structurile produc habitusul, care generează practica, cea care reproduce structurile şi aşa mai departe.

Există însă şi o altă confuzie în opera sa, care pune în lumină aceeaşi problemă fundamentală evidenţiată mai sus. Aceasta se află în conceptele sale de „aşteptare subiectivă a probabilităţilor obiective", care oferă fundamentul constituirii habitusului, şi „recunoaştere greşită a relaţiilor obiective de putere", care pune bazele producerii şi mobilizării falsei cunoaşteri. În ceea ce-l priveşte pe Bourdieu, cunoaşterea subiectivă şi aşteptările actorilor pot înţelege lumea „obiectivă" numai într-o manieră limitată, până în punctul în care recunoaşterea greşită inhibă formularea unor propoziţii mai potrivite „obiectiv" cu privire la acea lume. Relaţia dintre aceste moduri contrastante ale cunoaşterii este problematică şi contradictorie.

Într-una dintre cele mai recente lucrări ale sale în engleză, Bourdieu vorbeşte despre relaţia dintre speranţele şi aspiraţiile subiective şi şansele lor obiective de a fi împlinite. Argumentul său fundamental este că „aspiraţiile tind să devină mai realiste, mai strict trasate în funcţie de posibilităţile reale, cu cât posibilităţile reale devin mai realiste" (1979, p. 51). Noţiunea rămâne tautologică şi deterministă.

Deşi Bourdieu este, după cum am observat, pus în dificultate de utilizarea dualismului obiectiv/subiectiv, care îl face să cadă în capcana „alegerii ritualice de tip şi/sau", pe care încearcă în mod voit să o depăşească, trebuie probabil reţinut faptul că lucrarea sa are anumite teme substanţiale. Mai exact, acestea sunt importanţa timpului ca factor al analizei sociologice, ritmul vieţii sociale fiind o trăsătură esenţială a oricărei strategii, centralitatea din interacţiunea relaţiilor de putere şi importanţa felului în care ele sunt mediate şi legitimate în cadrul sistemelor de semnificaţii simbolice (1977a). Este interesant faptul că aceste teme, importanţa timpului şi a puterii, sunt şi punctele centrale din platforma teoretică a lui

Giddens (1976, 1979). Unele dintre asemănările dintre cei doi autori pot fi observate în acest citat din Giddens:

> Crearea unor cadre de semnificaţie apare sub forma *medierii activităţilor practice* şi în termenii diferenţierii de putere pe care actorii o pot suporta. Semnificaţia acesteia este crucială în teoria socială, care trebuie să aibă ca sarcină majoră punerea laolaltă, în interacţiunea socială, a puterii şi a normelor. *Elaborarea reflexivă a cadrelor de semnificaţie este de obicei dezechilibrată în relaţie cu posedarea puterii* […] (1976, p. 113, s.a.).

Deşi Giddens evită încurcătura epistemologică în care ajunge Bourdieu, cu privire la noţiunile de obiectivitate şi subiectivitate, opera sa produce rezerve asemănătoare celor subliniate mai sus. De exemplu, este dificil de stabilit, în construcţia sa teoretică actuală, cum se face că agenţii pot transcende cadrele situaţionale de semnificaţie şi pot rezista subordonării lor în interiorul unui sistem anume de relaţii de putere, deşi el a promis o discuţie mai amplă într-o lucrare viitoare (1979, p. 161).

O critică mai serioasă a gândirii lui Giddens este că, la fel ca Bourdieu, el nu rezolvă ambiguităţile şi dificultăţile epistemologice din jurul conceptului de structură socială. În scrierile sale, structura socială este conceptualizată ca produsă în şi prin medierea practicii; mai mult, ea stabileşte, în acelaşi timp, limitele posibilităţii practicilor viitoare (1979, pp. 4-5). Pe de altă parte, el consideră „contradicţia" ca fiind o „opoziţie între principiile structurale", ceea ce implică faptul că asemenea principii structurale există la un alt nivel ontologic decât practicile actorilor sociali (1976, pp. 118-126; 1979, pp. 141-145).

Desigur, se poate argumenta că acest concept de structură socială este inerent ambiguu şi că cea mai fructuoasă utilizare a sa stă în conservarea atentă a tensiunii dintre ambiguităţile sale: „nu profităm de pe urma unei structuri sociale definite, ci de pe urma încercării de a o defini, nu din terminarea studiului, ci din realizarea lui" (Nadel 1957, p. 154). Păstrarea unei atitudini echivoce cu privire la conceptul de structură socială poate fi, astfel, justificată. Încercarea teoretică de fi „şi sătul şi cu slănina-n pod", aşa cum fac Bourdieu şi Giddens, nu este.

Educaţia şi reproducerea societăţii

În termenii lui Bourdieu, sistemul educaţional este un complex de instituţii şi practici care servesc la reproducerea simbolică şi culturală a relaţiilor de putere într-o societate dată. Este un sistem al *violenţei simbolice* care subscrie şi menţine dominaţia materială şi culturală a unui grup de către altul (Bourdieu & Passeron 1977). Aceasta este obţinută prin impunerea, prin procesul pedagogic, a „arbitrarului cultural" al acelei societăţi, mai exact cultura sa dominantă, care este legitimată axiomatic. Acest proces începe odată cu socializarea primară din familie şi este dus la îndeplinire prin experienţa şcolarizării formale.

> Fiindcă învăţarea este un proces ireversibil, habitusul obţinut în familie formează baza receptării şi asimilării mesajelor de la clasă, iar habitusul obţinut la şcoală condiţionează nivelul receptării şi asimilării mesajelor produse şi diseminate de industria culturală şi, mai general, al oricăror mesaje intelectuale sau semi-intelectuale (*ibid*., pp. 43-44).

Deşi cultura dominantă este recunoscută greşit ca legitimă de clasele subordonate, membrii acestor clase se află într-o relaţie diferită cu ea în comparaţie cu grupurile dominante, ca rezultat al diferenţelor dintre habitusul de clasă. Habitusul fiecărui grup este generat de poziţiile lor diferite în „structurile obiective" ale societăţii, iar aşteptările subiective diferite ale probabilităţilor obiective se leagă de poziţia de clasă.

> Dispoziţia de a te folosi de Şcoală şi predispoziţia de a avea succes în cadrul ei depind, după cum am observat, de şansele obiective de a te folosi de ea şi de a avea succes, care sunt legate de clasa socială, aceste dispoziţii şi predispoziţii constituind, la rândul lor, unul dintre cei mai importanţi factori ai perpetuării structurii şanselor educaţionale ca o manifestare inteligibilă obiectiv a relaţiei dintre sistemul educaţional şi structura de relaţii de clasă. Chiar şi dispoziţiile şi predispoziţiile negative, care duc la auto-eliminare, cum ar fi subestimarea de sine, devalo-

> rizarea şcolii şi a sancţiunilor sale sau aşteptarea resemnată a eşecului şi a excluderii, pot fi înţelese ca o anticipare inconştientă a sancţiunilor pe care Şcoala le are, obiectiv, pentru clasele dominate (*ibid*., pp. 204-205).

Procesul pedagogic este legitimat prin intermediul ideologiei egalităţii de şanse care ar fi bazată doar pe criterii de merit. Tema centrală a lui Bourdieu în analiza educaţiei este că, din moment ce ceea ce se învaţă este arbitrarul cultural dominant, excelenţa şi meritul şcolar vor fi definite numai în termenii respectivei paradigme culturale arbitrare. În consecinţă, acei elevi a căror socializare familială le oferă o cantitate mai mare de „capital cultural", adică familiarizare cu arbitrarul cultural, vor obţine mai multe succese academice decât cei a căror relaţie cu capitalul cultural este mai distantă. Mai mult, Bourdieu argumentează, la fel ca în citatul de mai sus, că subcultura (habitus) claselor subordonate va servi, prin acceptarea legitimităţii acelei poziţii de clasă, la inhibarea pretenţiilor de acces la poziţiile mai înalte ale sistemului educaţional.

Descoperim, aşadar, o dublă reproducere culturală a legitimării dominaţiei: ca proces educaţional legitim bazat pe noţiuni de merit şcolar şi ca poziţie legitimă de clasă într-un sistem de relaţii sociale. În cadrul acestui sistem există o strânsă relaţie între însuşirea de membru al elitei economice şi cea de membru al elitei culturale. Pe de altă parte, Bourdieu afirmă că cu cât congruenţa celor două elite este mai mică, cu atât ea contribuie, de fapt, la legitimitatea superiorităţii lor. Faptul că majoritatea membrilor elitei economice aparţin şi celei culturale permite ca dominarea lor să fie legitimată ca motivată de calităţi intelectuale superioare. Pe de altă parte, faptul că unii membri ai elitei culturale nu sunt privilegiaţi economic, dar şi invers, este interpretat ca dovadă a justeţii inerente a sistemului educaţional meritocrat, prin care, teoretic, oricine poate trece, indiferent de statutul economic (Bourdieu 1977b, pp. 506-507). În felul acesta, relaţiile de putere existente în societatea de clasă sunt reproduse şi legitimate ca arbitrar cultural.

Schema de mai sus este deschisă aceloraşi critici ca şi modelul teoretic general al lui Bourdieu. În ciuda proiectului menţionat, evadarea din „abstracţiunile reificante" şi producţia de „concepte relaţionale" (Bourdieu & Passeron 1977, p. 102), noţiunile de

subiectivitate şi obiectivitate utilizate implică un model cauzal predicat, în ultimă instanţă, pe o determinare materialistă şi o reificare, în consecinţă, a structurii sociale din practică.

O altă problemă rezidă în dificultăţile aduse de conceptul de aşteptări subiective ale probabilităţilor obiective. Prima şi cea mai importantă dintre probleme constă în necesitatea, pentru teoria lui Bourdieu, ca proletariatul să înţeleagă şi să considere că prezentul şi viitorul sunt construite cumva obiectiv, şi ca aceeaşi clasă socială să perceapă eronat, în mod sistematic, acelaşi prezent şi viitor. Aceasta este contradicţia dintre recunoaşterea greşită şi aşteptările subiective discutată în prima parte a acestei lucrări.

> Relaţiile pe care subiecţii le au cu condiţia lor de clasă şi cu determinismul social care o defineşte este parte a problemei definirii complete a condiţiei lor şi a condiţionărilor pe care aceasta le impune. Nu este necesar ca acest determinism să fie perceput conştient pentru a-i forţa pe subiecţi să ia decizii în funcţie de el, cu alte cuvinte, în funcţie de *viitorul obiectiv* al categoriei lor sociale (Bourdieu & Passeron 1979, p. 27).

Dincolo de sublinierea tenacităţii cu care Bourdieu ţine la determinare în ultimă instanţă, acest citat şi cel de dinaintea sa pune în lumină a doua problemă a conceptualizării sale. Pentru a încerca o mediere între recunoaşterea greşită şi aşteptarea subiectivă, Bourdieu este forţat să afirme că prima este un proces conştient, iar cea de-a doua, unul inconştient. Astfel, dintre cele două moduri de cunoaştere la care ne-am referit mai sus, doar unul, ideologia recunoaşterii greşite, este disponibil analistului prin intermediul actelor de limbaj sau al altor forme de comunicare proprii subiecţilor. Cum îi va fi accesibil cercetătorului celălalt aspect, adică motivul „real" al comportamentului, rămâne un mister.[8]

Această problemă metodologică este rezolvată printr-o mişcare din încheietură în a treia contradicţie care apare în interiorul noţiunii de aşteptare subiectivă inconştientă. Bourdieu eludează distincţia dintre modelele şi cunoştinţele populare şi modelele şi cunoştinţele analistului. În majoritatea lucrărilor sale această eludare

[8] Cf. Bourdieu & Passeron 1977, pp. 78, 226.

este mai degrabă latentă decât manifestă, dar, în anumite ocazii, cum ar fi acest pasaj, vălul este ridicat şi scamatoria devine vizibilă:

> […] inegalităţile dintre clase sunt incomparabil mai mari atunci când sunt măsurate în funcţie de *probabilităţile de candidatură* (calculate pe baza proporţiei copiilor din fiecare clasă socială care ajung la un nivel educaţional dat) decât atunci când sunt măsurate de *probabilităţile de trecere* (Bourdieu & Passeron 1977, p. 153).

„Probabilitatea obiectivă" pe care clasele subordonate o „percep subiectiv" – chiar dacă prin intermediul inconştientului (colectiv?) – se dovedeşte a nu fi altceva decât un calcul al cercetătorului.[9] Plasarea sociologului în rolul de *deus ex machina* face ca fiecare mişcare a lui Bourdieu să indice determinismul modelului său.

Aceasta este, de fapt, analiza lui Bourdieu asupra sistemului educaţional. Recent, acest model de reproducere a capitalului cultural în familie şi şcoală a fost criticat de pe baze empirice de Oxford Social Mobility Project. Bazându-şi critica pe datele proiectului cu privire la succesul educaţional, aşa cum apare el în funcţie de rezultatele evaluării formale şi de clasa socială, autorii argumentează că concepţia lui Bourdieu asupra capitalului cultural ca handicap *ab initio* pierde din vedere importanţa mobilităţii educaţionale încurajate de sistemul educaţional de stat.

> […] şcolile de stat (mai mult decât şcolile private) creează mai mult decât simpla „reproducere" a capitalului cultural; ele îl şi creează. Ele aduc o pregătire academică sau tehnică unui număr substanţial de băieţi din familii care nu erau, în sens formal, educate (Halsey, Heath & Ridge 1980, p. 77).

[9] Această confuzie între modelele analitice şi cele populare apare în citatul următor: „Viitorul obiectiv este cel pe care observatorul trebuie să-l postuleze pentru a înţelege comportamentul prezent al subiecţilor sociali, ceea ce nu înseamnă că se plasează în conştiinţa subiectului căruia îi observă cunoaşterea pe care o deţine despre cunoaşterea lor. Pentru că viitorul obiectiv nu poate fi un scop urmărit conştient de subiecţi, dar poate fi principiul obiectiv al comportamentului lor – pentru că este înscris în situaţia prezentă a acelor subiecţi şi în habitusul lor, în obiectivitatea lor internalizată, o dispoziţie permanentă într-o situaţie, sub influenţa acelei situaţii […] ei nu cunosc acel adevăr, dar îl pun în scenă, sau, dacă vreţi, îl confirmă numai în acţiunile lor" (Bourdieu 1979: pp. 92-93).

Halsey şi colegii săi conchid că, deşi capitalul cultural *este* important în influenţarea deciziilor cu privire la şcoala secundară, după aceea importanţa sa este minimă, clasa socială fiind cea mai importantă sursă de diferenţiere a nivelurilor de merit în educaţia secundară (*ibid*., p. 200). Direcţia generală a argumentelor lor pune accentul pe diseminarea capitalului cultural, nu tiparul reproducerii sale.

Din punctul de vedere al importanţei, atât sociologice, cât şi politice, a Proiectului Oxford, aceste critici trebuie luate în serios. Este important să nu pierdem din vedere faptul că, până recent, cel puţin, mulţi tineri din clasa muncitoare au fost, în anumite privinţe, mobili educaţional şi ocupaţional. Totuşi, critica lui Bourdieu adusă de aceşti autori este greşită din cel puţin două puncte de vedere.[10]

În primul rând, conceptul de capital cultural pe care ei îl folosesc este total diferit de cel al lui Bourdieu. Modelul lor se bazează pe meritul academic al părinţilor ca indicator al nivelului de capital cultural care circulă în familie, iar rezultatele examinărilor sunt pentru ei un indicator al nivelului de capital cultural transmis de părinţi copiilor. Acest lucru este foarte diferit de conceptul de capital cultural dezvoltat de Bourdieu în singurul articol pe care Halsey şi ceilalţi îl citează în text (Bourdieu 1977b). Deşi Bourdieu consideră că succesul la examinarea formală este legat de capitalul cultural, e clar că pentru el capitalul cultural are un sens mai larg, care cuprinde utilizarea complexă a limbajului, anumite maniere şi orientări, bunuri simbolice inculcate de socializarea familială: „modalităţi subtile ale relaţiei cu cultura şi limbajul" (*ibid*., p. 495).[11]

Mai mult, Bourdieu spune limpede că întreaga valoare practică a calificărilor academice ţine de specificul contextului social şi economic şi, deci, în sine, ele nu indică mare lucru.

> Aceleaşi calificări academice primesc valori şi funcţii variabile în concordanţă cu capitalul economic şi social (în special, capitalul relaţiilor moştenite din familie) pe care cei care deţin aceste calificări îl au la dispoziţie şi în funcţie de pieţele în care le folosesc (*ibid*., p. 506).

[10] Garnham şi William i-au acuzat pe Halsey *et al.* de o lectură greşită a lui Bourdieu (*op.cit.*, p. 209), comentarii similare având şi Otto Newman (1980, p. 633) sau Barry Hindess (1981, p. 192).

[11] Mai recent, Bourdieu a încercat să distingă între „capital educaţional" sau „academic" şi „capital cultural" (1980a, pp. 226, 230.

Pentru apărarea lui Halsey, trebuie să acceptăm că, uneori, cum ar fi în ultima frază a articolului citat (*ibid.*, p. 507), Bourdieu afirmă implicit că capitalul cultural şi calificările educaţionale sunt unul şi acelaşi lucru. În acelaşi timp, este clar din acest articol şi din restul operei (spre exemplu, Bourdieu & Passeron 1979, p. 79), că capitalul cultural este înţeles de Bourdieu, în primul rând, ca însumând şi alţi factori pe lângă succesul în educaţia formală şi, în al doilea rând, ca semnificativ numai în contextul unei vieţi sociale complexe care cuprinde atât capitalul social (poziţia de clasă şi reţeaua socială), cât şi pe cel economic.

În al doilea rând, dată fiind importanţa atribuită de echipa de la Oxford diferenţelor din şcolarizarea secundară, pe care le consideră factorul cauzal ce inhibă sau promovează mobilitatea educaţională (Halsey, Heath & Ridge *op. cit.*, pp. 148-173), pare clar faptul că dacă, după cum conchid şi ei, capitalul cultural (în definiţia lor) este un factor important în selecţia educaţiei secundare (fie în ceea ce priveşte şcoala într-un sistem selectiv, fie traseul, într-unul comprehensiv), atunci el joacă un rol important în generarea relaţiei dintre origini şi destinaţii în societatea capitalistă.

Date fiind aceste menţiuni, trebuie să acceptăm importanţa descoperirilor majore ale Proiectului Oxford, cu consecinţa că instituţiile educaţionale ale societăţii de clasă nu par a reproduce dimensiunile culturale ale dominaţiei de clasă, ca în viziunea lui Bourdieu. Deşi Bourdieu acceptă în anumite locuri (Bourdieu & Passeron 1977, p. 167) importanţa mobilităţii limitate, sub formă de tipar, miza centrală a acestui articol este de a sublinia modelul determinist rigid al reproducerii sociale în jurul căruia Bourdieu îşi construieşte sociologia educaţiei. Descoperirile lui Halsey *et al* servesc la adăugarea unei nuanţe empirice acestei critici teoretice. Trebuie să acceptăm, de asemenea, şi critica lui Goldthorpe referitoare la faptul că afirmaţiile teoretice ale lui Bourdieu depăşesc dovezile sale empirice (1980, p. 58). Oricum, deşi afirmaţiile globale ale lui Bourdieu sunt slăbite de faptul că derivă dintr-o cercetare a ştiinţelor sociale şi umaniste din educaţia franceză, o critică similară poate fi aplicată afirmaţiilor lui Goldthorpe şi Halsey, dată fiind absenţa femeilor şi a minorităţilor etnice din analiza celor de la Oxford.

Poate cea mai importantă cercetare empirică (în limba engleză) care porneşte direct de la modelul reproducerii culturale al lui Bourdieu este analiza lui Willis cu privire la elevii din clasa muncitoare dintr-un oraş din Black Country (*op. cit.*). Argumentul său, simplificat, este că cei din clasa muncitoare care abandonează şcoala nu se află în competiţia pentru locurile de muncă ale clasei de mijloc. Ei nu şi le doresc. O orientare către munca manuală se produce în mediul culturii contra-şcolare a clasei muncitoare. Respingerea normelor culturale ale clasei de mijloc, împreună cu puternicul anti-autoritarism şi valorizarea lumii muncii manuale masculine a clasei muncitoare servesc la legitimarea poziţiei de clasă a acestor elevi din propriul lor punct de vedere. Din această perspectivă, ei îşi „aleg" propriul viitor. Aceasta este „aşteptarea subiectivă" a unei „probabilităţi obiective". Alegerea este, totuşi, iluzorie.

> Pentru o anumită perioadă din viaţa lor, elevii cred că trăiesc în turnuri de fildeş la care problemele nu pot ajunge. Că această perioadă de încredere corespunde perioadei în care se stabilesc toate marile decizii în dezavantajul lor este una dintre contradicţiile centrale ale culturii clasei muncitoare şi ale reproducerii sociale, una în care şcoala de stat şi procesele sale sunt profund implicate […]. În mod ironic, dacă magazinul devine o închisoare, educaţia este considerată retrospectiv şi fără speranţă, drept unica scăpare (*ibid.*, p. 107).

Deciziile luate de băieţi nu trebuie să fie confundate cu alegerea carierei din literatura dedicată opţiunilor ocupaţionale (Ginzberg *et al.* 1951, Super 1953). În sfera limitată a muncii plătite masculine, băieţii sunt indiferenţi la locul de muncă specific pe care îl vor ocupa; „simţul lor general al similitudinii tuturor activităţilor este forma penetrării culturale a condiţiilor lor reale de existenţă ca membrii ai clasei (*sic*)" (*ibid.*, p. 136). Asemenea percepţii subiective ale condiţiilor lor „obiective" de existenţă, „penetrări", în terminologia lui Willis, sunt, totuşi, subminate de acceptarea de către băieţi şi participarea lor la diviziunile specifice clasei muncitoare, cele dintre femei şi bărbaţi, albi şi negri, muncitori cu mintea şi manuali (*ibid.*, p. 145). Astfel, deşi băieţii „penetrează" cumva

opacitatea dominării lor „obiective" în cadrul relaţiilor sociale şi al relaţiilor de producţie din capitalism, ei sunt inevitabil traşi înapoi în propria lor subordonare de către valorizarea muncii masculine. Ei cresc pentru a deveni „bărbaţi adevăraţi" (Willis 1979).

Deşi acest rezumat sumar nu face dreptate bogăţiei etnografice a volumului lui Willis sau puterii imaginative a analizei sale – cartea nu a devenit clasică fără motiv –, el demonstrează, sper, analogia dintre analiza lui Bourdieu şi modelul construit de Willis. Recunoaşterea greşită de către băieţi a condiţiei lor de clasă, refracţia ideologică a percepţiei lor prin prisma sexismului, rasismului şi muncitorismului sunt frustrările supreme ale „penetrării" lor, „aşteptările lor subiective" ale „probabilităţilor obiective".

Concluzii

Acest articol a rezumat unele dintre argumentele teoretice ale lui Pierre Bourdieu şi a subliniat modelul său de sistem educaţional specific societăţii capitaliste. Am discutat, pe scurt, poziţia teoretică adoptată de Anthony Giddens care, deşi încearcă un proiect similar de pe o poziţie teoretică diferită, se loveşte de aceleaşi probleme ca şi Bourdieu, şi etnografia lui Paul Willis, a elevilor din clasa muncitoare, care provine dintr-un model teoretic analog celui al lui Bourdieu. Voi dedica restul articolului analizei reproducerii culturale a dominării de clasă în viziunea lui Bourdieu şi Willis.

În primul rând, ambii supraestimează gradul în care clasa muncitoare contribuie la propria dominare.[12] Aceasta este strânsoarea legăturii ideologice în care sunt prinşi subiecţii cercetării şi pare că nu există nicio perspectivă de rezistenţă faţă de dominare. Studiul lui Corrigan asupra tinerilor, care sunt, din multe puncte de vedere, similari „băieţilor" lui Willis, sugerează că importanţa relaţiilor de putere în capitalismul modern, exercitate în cadrul procesului educării şi în cel al ordinii publice, *fără* legitimarea completă de către clasa muncitoare, nu trebuie să fie subestimată (1979).

[12] Această critică nu este originală; ea a fost adusă deja de Garnham şi Willis (*op. cit.*, pp. 222-223) şi Karabel şi Halsey (*op. cit.*, p. 33).

Ar fi la fel de înşelător, desigur, să ignorăm că mulţi dintre membrii clasei muncitoare acceptă legitimitatea poziţiei lor de clasă ca de la sine înţeleasă. Una dintre problemele centrale a studiilor reproducerii şi producerii dominării de clasă este maniera în care puterea poate fi exercitată simultan în consens şi legitimitate, pe de-o parte, şi în rezistenţă, adaptare şi coerciţie, pe de altă parte. De exemplu, Andrew Freidman, în studiul industriei din Midlands, pune accent pe rezistenţa muncitorilor care forţează schimbări în practicile manageriale şi organizaţionale (1977, pp. 4-5). Totuşi, această rezistenţă apare în cadrul unei legitimări *de facto* a procesului muncii capitaliste: „în vreme ce rezistenţa muncitorilor […] a crescut şi a obţinut putere instituţională […], această rezistenţă a pus rareori la îndoială relaţia cu salariul de bază" (*ibid*., p. 96).

În al doilea rând, conceptul aşteptării subiective a probabilităţilor obiective, în afara criticilor teoretice de mai devreme, prezintă unele probleme prin faptul că oferă o importanţă prea mare adaptării la o stare de lucruri în care este implicat un viitor predictibil sau similar. Modelul „penetrării" culturale reprimate de valorizarea categoriilor de gen, rasă şi muncă al lui Willis este poate mai satisfăcător, în măsura în care el încearcă să identifice condiţiile implicate în dominaţia de clasă a „băieţilor". Analiza lui este, totuşi, parţială; excluderea fetelor şi a tinerilor negri din analiza sa este o deficienţă majoră. Mai mult, Willis nu ia în consideraţie aparenta lipsă de „penetrare" a respectabililor „tocilari", menţionată doar succint în lucrarea sa. Nu toţi cei care fac parte din clasa muncitoare participă la aceeaşi construcţie socială a realităţii. Date fiind aceste lacune ale analizei sale, este clar că aceasta nu se poate generaliza cu privire la dominaţia culturală a clasei muncitoare ca întreg.

În fine, ar trebui să fie deja evident că aceste contradicţii şi slăbiciuni ale lucrării lui Bourdieu (şi ale analizei lui Willis) sunt cauzate, în opinia mea, de modelul determinist al realităţii sociale şi de practica agenţilor sociali. Desigur, aderarea la o epistemologie este o chestiune de convingere personală – dovezile, ca şi frumuseţea, se află în ochii celui care priveşte – dar, în cazul lui Bourdieu, epistemologia îi subminează proiectul, adică transcenderea dialectică a obiectivismului şi subiectivismului. Într-o lume în care „realitatea obiectivă" determină, chiar şi în ultimă instanţă, practica socială,

conformarea la dictatele şi probabilităţile acelei realităţi este singurul rezultat posibil. Deşi Bourdieu preia multe de la Max Weber ca sursă a ideilor sale despre dominarea simbolică, introducerea unui model al „cunoaşterii false", bazat pe o epistemologie materialistă care oferă analistului cunoaştere privilegiată, non-ideologică, despre lumea „obiectivă", asigură reproducerea determinismului în opera sa, indiferent de intenţiile proiectului său original.

Din cauza acestei baze deterministe, Bourdieu sfârşeşte prin a construi un model aproape lumpen pentru clasa muncitoare, care ignoră diferenţele şi stratificările interne ale clasei şi subestimează importanţa *posibilităţii* mobilităţii, limitată ca scară şi perspectivă, în procesul de legitimare a tiparelor de dominare.[13] Reproducerea societăţii de clasă în practica socială este şi mai complexă, şi mai puţin determinată, în sensul inevitabilului, decât este pentru Bourdieu. Dacă nu ar fi aşa, clasa muncitoare şi ţărănimea nu ar fi încercat nicăieri să iasă din cercul vicios al supunerii şi subordonării legitimate. În ciuda importanţei oferite de Bourdieu timpului ca factor central în practica socială şi sociologică, ironia este că, la final, opera sa devine o maşină de suprimare a istoriei – exilată de un prezent etnografic etern, nediferenţiată de trecut şi prefigurând viitorul.

Bibliografie

Bernstein, Basil (1975), *Class Codes and Control, Volume Three*, London, Routledge & Kegan Paul.

Bottomore, Tom (1977), Foreword, în Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Reproduction în Education, Society and Culture*, pp. v-viii, London & Beverly Hills, Sage.

Bourdieu, Pierre (1977a), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre (1977b), „Culture Reproduction and Social Reproduction", în Jerome Karabel & A. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, pp. 487-511, New York, Oxford University Press.

[13] Modelul său al claselor superioare şi mijlocii este mult mai simplu (Bourdieu 1980b).

MARGARET ARCHER

Teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu: franceză sau universală?

Traducere de Daniel Clinci

1. Introducere

O trăsătură comună a teoriilor lui Bourdieu despre procesul reproducerii culturale este ignorarea structurii sistemului educaţional în care are el loc. Întrucât acest concept este utilizat cu neglijenţă, voi propune o definiţie formală pentru a clarifica ce anume cred eu că nu ia în seamă Bourdieu: un „sistem educaţional de stat" constă într-o serie de instituţii diferenţiate şi naţionale dedicate educaţiei formale, ale căror control şi supraveghere sunt, cel puţin parţial, guvernamentale şi ale căror procese şi părţi componente sunt legate unele de altele.[1]

În schimb, Bourdieu încearcă să analizeze toate formele de educaţie în interiorul aceleiaşi „logici a acţiunii pedagogice", ceea ce are ca efect imediat negarea oricărei semnificaţii a variaţiei tipurilor de sisteme educaţionale. Scopul său, în special în *La reproduction*, este de a formula propoziţii universale care să precizeze condiţiile generice ale transmiterii culturale în *orice* formaţiune socială.[2] Aceasta este intenţia sa declarată; argumentul meu va fi că această „logică" a reproducerii culturale, considerată universală, depinde,

[1] Margaret S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, London & Beverly Hills, Sage, 1979, p. 54.
[2] Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 20.

de fapt – lucru trecut sub tăcere –, de structura educației franceze și, în consecință, nu poate fi universalizată.

Singura ruptură-cheie în organizarea educațională căreia Bourdieu îi conferă importanță teoretică este apariția „educației instituționalizate", iar autorul își dedică ultimul set de propoziții condițiilor și efectelor acțiunii pedagogice în instituțiile școlare. Instituționalizarea însă este un proces amplu și difuz, care vizează diferite școli, de la cele antice la cele islamice și maeștrii Zen[3], și totodată un proces gradual cu mai multe praguri care pot fi segmentate în timp, un proces în care apariția sistemelor de stat nu este o etapă distinctă, ci doar o formă avansată.[4] Din moment ce scoate în evidență asemănările funcționale cu prețul omiterii diferențelor structurale, Bourdieu poate generaliza întreaga paletă de sisteme educaționale, de la inducția educațională tradițională și informală din familie la sistemele educaționale moderne de stat, folosind conceptul de „sistem educațional" pentru a se referi la oricare dintre acestea.[5]

Prin urmare, descrierea lui Bourdieu a condițiilor generice ale acțiunii pedagogice *instituționalizate* este deosebit de importantă pentru înțelegerea structurii acesteia în termenii funcțiilor ei de bază. Astfel, autorul începe prin a specifica ce anume *trebuie* să fie un sistem educațional pentru a-și îndeplini funcția intrinsecă de inculcare și funcția externă de reproducere culturală. Așadar, propoziția numărul 4 spune așa:

> Orice sistem educațional instituționalizat (SE) *datorează caracteristicile specifice ale structurii și funcționării sale* faptului că trebuie să i se producă și reproducă, prin mijloacele

[3] *Ibid.*, p. 225.

[4] Astfel, el îi invocă pe Durkheim și Weber: pe primul, drept „îndreptățit să considere că, în Occident, nu se întâlnesc SE înainte de universitățile medievale" (*ibid.*, p. 71), iar pe cel din urmă, pentru observația că „trăsăturile determinante ale instituției școlare sunt dobândite din momentul în care apare un corp de specialiști permanenți" (*ibid.*, 72). Acestea sunt aspecte ale aceleiași „autonomizări a unei practici", adică fațete ale instituționalizării progresive.

[5] Conceptul de sistem educațional folosit aici nu are importanță pentru Bourdieu, care folosește sintagma în contexte tradiționale, referindu-se, spre exemplu, la un sistem educațional în care A(cțiunea) P(edagogică) nu este organizată ca practică particulară, ci are în vedere toți membrii educați ai unui grup sau ai unei clase. *Ibid.*, p. 81.

> proprii ale instituţiei, condiţiile instituţionale ale căror existenţă şi continuitate (autoreproducerea instituţiei) sunt necesare atât pentru exercitarea funcţiei lui specifice de inculcare, cât şi pentru îndeplinirea funcţiei de *reproducere a unui arbitrar cultural*, pe care nu el îl produce (reproducerea culturală) şi a cărui reproducere contribuie la reproducerea relaţiilor dintre grupuri sau clase (reproducerea socială) (subl. mea).[6]

Cu alte cuvinte, Bourdieu este interesat de originile logice ale sistemelor educaţionale, care provin din funcţiile de bază ale acestora, şi nu de *originile lor sociale*, a căror structurare este rezultatul istoric al interacţiunilor conflictuale.[7] Autorul spune limpede că acestea reprezintă două abordări diferite în explicarea structurii sistemelor educaţionale şi că înţelegerea structurii, ca rezultat al necesităţii logice, „nu se reduce la cercetarea propriu-zis istorică a condiţiilor sociale ale apariţiei unui SE anume sau chiar a unei instituţii de învăţământ în general".[8]

În schimb, inducţia funcţională a structurii din punct de vedere transistoric şi transcultural este rezultatul priorităţii logice şi sociologice în faţa oricărei încercări de a înţelege apariţia sistemelor educaţionale prin analiză comparativă sau istorică. „Formularea condiţiilor de posibilitate generice ale unei AP instituţionalizate este

---

[6] *Ibid.*, p. 70.

[7] În schimb, pentru Bourdieu, „într-o formă de organizare determinată, A(cţiunea) P(edagogică) pe care raporturile de forţă dintre grupurile sau clasele constitutive ale acestei organizări sociale o plasează într-o poziţie dominantă în sistemul de AP este aceea care […] corespunde în cea mai mare măsură, chiar dacă întotdeauna într-o manieră mediată, intereselor obiective […] ale grupurilor sau claselor dominante" (*idem*). Aici, actul neproblematic al „plasării" este substituit de actul problematic al câştigului (în ce măsură, cât de sigur, cu ce compromisuri, în ciuda permanentei opoziţii sau nu etc.) Puterea lucrează deci ca un conductor pasiv, perfect şi fără rezistenţă, legând dominaţia socială de controlul educaţional. Astfel, puterea, pentru Bourdieu, este ceea ce transmite practicii şcolare principii sociale intrinseci: nu este o variabilă în lupta pentru controlul educaţional care determină *dacă* va exista o relaţie apropiată şi *ce* formă va lua ea. Astfel, în timp ce o politică a educaţiei permite ca echilibrul puterii educaţionale să nu corespundă neapărat (din cauza compromisurilor şi a concesiilor sau a gradelor de succes şi de eşec) cu echilibrul puterii în societate, Bourdieu avansează o teorie a corespondenţei care presupune că cele două se suprapun întotdeauna perfect, fără a explica însă în ce fel.

[8] *Ibid.*, p. 70.

singura care ne permite să conferim întru totul semnificaţie cercetării condiţiilor sociale necesare pentru realizarea acestor condiţii generice."[9]

Astfel, istoria comparată a educaţiei este subordonată rolului de a demonstra acţiunea „logicii" de-a lungul timpului; nu există nicio privinţă în care acţiunile acesteia să afecteze relaţia dintre educaţie şi societate, independent de logică. În consecinţă, variaţiile structurilor educaţionale sunt reduse la statutul de alternative funcţionale. De aceea i se pare lui Bourdieu cât se poate de adecvat să-şi bazeze discuţia teoretică pe educaţia franceză. La urma urmelor, experienţa franceză este doar o exemplificare a unei logici universale, pe care orice alt sistem educaţional ar putea-o ilustra la fel de bine. Sau nu?

2. Erorile logice ale tratării tuturor sistemelor educaţionale ca similare celui francez

Bourdieu încearcă să formuleze o teorie generală, dar se bazează pe exemple preluate din sistemul educaţional francez. Totuşi, această metodă nu are la bază examinarea sistemului în sine – o omisiune explicabilă prin ceea ce am spus mai sus. De aici apar trei probleme, fiecare ameninţând *universalitatea* teoriei reproducerii culturale.

Prima este aceea că, neglijând făţiş nivelul sistemului, unele caracteristici naţionale sunt transformate tacit în normă: Bourdieu formulează, în mare măsură, o teorie franceză. A doua este că, prin alegerea inconsecventă a unor situaţii specifice propriului sistem naţional, anumite trăsături *distincte* ale respectivului sistem nu sunt recunoscute ca atare, ci se presupune eronat că ar fi universale. A treia constă în faptul că tratarea unor caracteristici structurale *variabile* (sistemul naţional ca normal) şi *minimalizarea* altor caracteristici structurale *particulare* (normalizarea sistemului naţional) are ca efect *echivalarea artificială* a tuturor sistemelor educaţionale, ceea ce contribuie, la fel, la *justificarea* neglijării structurii sistemelor educaţionale.

[9] *Ibid*., p. 71.

Teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu nu este protejată suficient împotriva afirmațiilor empirice cu privire la natura sistemului educațional francez, chiar dacă autorul trasează o distincție subtilă între propozițiile logice generale și faptele particulare din care au fost deduse acestea. De aici provine împărțirea volumului *La reproduction* în două secțiuni. Prima este o prezentare abstractă a propozițiilor universale, iar a doua este o analiză a educației franceze contemporane, în relație cu principiile teoretice care erau, oricum, ele însele „necesare din punct de vedere logic" pentru aceste observații empirice. Astfel, „analizele din cartea a II-a pot fi considerate o aplicație la un caz istoric determinat de principii care, prin generalitatea lor, ar permite și alte aplicații, chiar dacă aceste analize au constituit punctul de plecare al elaborării principiilor formulate în cartea I"[10]. Împărțirea cărții are rolul de a asigura validitatea distincției dintre general și particular, în ciuda faptului că Bourdieu trecuse, în repetate rânduri, de la cercetarea educației franceze la teoria abstractă și invers încă dinainte de a-și prezenta lucrarea în această formă.

Propozițiile sunt considerate fundamental logice și nu reprezintă, sub nicio formă, generalizări empirice: în schimb, ni se oferă „memoria transformărilor succesive la care a fost supus corpusul de propoziții din cartea I și care aveau tendința să îl înlocuiască cu propoziții mai puternice, care ar fi generat, la rândul lor, propoziții noi legate de principii prin relații mai numeroase și mai strânse"[11]. În continuare, discuția se va concentra asupra propozițiilor generale, pentru a arăta că această inducție pornind de la practica franceză, care se realizează printr-un fel de distilare logică, nu produce principii universale, ci rămâne legată de structura sistemului francez și de percepția lui Bourdieu asupra acestuia.

2.1. Sistemul național ca normal

Din cauză că sistemul educațional nu este examinat ca atare, anumite caracteristici ale sistemului francez sunt considerate *nor-*

[10] *Ibid*., p. 9.
[11] *Ibid*., p. 10.

male şi încorporate, astfel, direct în teorie. Acest etnocentrism se manifestă în special în tratarea caracteristicilor structurale *variabile*, care ţin de acel tip particular de sistem naţional, ca trăsături *universale* ale tuturor sistemelor.

Pentru a face lucrurile mai clare, mă voi folosi, în continuare, de anumite concepte dezvoltate în altă parte[12] pentru a delimita tipurile diferite de sisteme educaţionale. Sistemele de stat emergente prezintă patru caracteristici universale care le disting de formele de educaţie anterioare: *unificarea* (dezvoltarea unui cadru naţional de administrare educaţională), *sistematizarea* (tranziţia de la suma părţilor la un întreg coordonat), *diferenţierea* (separarea de alte părţi ale societăţii) şi *specializarea* (diversificarea sarcinilor, a rezultatelor şi a proceselor educaţionale). Sistemele care s-au dezvoltat din diferite tipuri de interacţiuni sociale (de exemplu, competiţia de piaţă în Anglia, impunerea politică în Franţa) prezentau şi continuă să prezinte raporturi diferite de forţă între cele două perechi de caracteristici. Configuraţia în care predomină *diferenţierea* şi *specializarea* constituie sistemul *descentralizat* (cel englez, american sau danez); cea în care predomină *unificarea* şi *sistematizarea* reprezintă sistemul *centralizat* (cel francez, sovietic sau japonez).

În realitate, încercarea lui Bourdieu de a-şi distanţa teoria de particularităţile tuturor sistemelor educaţionale, pentru a o lega apoi exclusiv de sistemul francez, se regăseşte în fundamentele analizei sale cu privire la instituţionalizarea educaţiei. Din moment ce apariţia sistemelor educaţionale nu este considerată o piatră de temelie, adică structura şi relaţiile lor cu societatea nu sunt examinate sistematic, constelaţia de caracteristici, extrase descriptiv din istoria franceză, înlocuieşte această apariţie atunci când Bourdieu îşi propune să discute despre dezvoltarea instituţionalizării. Astfel, el admite că:

> Dacă nu scăpăm din vedere că istoria relativ independentă a instituţiilor de educaţie trebuie din nou plasată în cadrul istoriei formaţiunilor sociale corespondente, suntem îndreptăţiţi să considerăm că anumite caracteristici ale instituţiilor a căror apariţie este corelată cu transformări

[12] Archer, *Social Origins of Educational Systems*, ed. cit., pp. 173-182.

> sistemice ale acestora (de exemplu, învăţământul remunerat, constituirea şcolilor capabile să organizeze formarea profesorilor debutanţi, omogenizarea organizării şcolare la scară mare în privinţa evaluării, a corpului de funcţionari şi a salarizării) *constituie praguri semnificative în procesul de instituţionalizare a A(ctivităţii) P(edagogice)* (subl. mea).[13]

Dar nu este cazul, pentru că, după criteriile organizării educaţiei standardizate sau ale statutului de funcţionar public al profesorului, state precum Anglia sau SUA nu au ajuns încă (şi par că nu vor ajunge niciodată) la acele praguri care corespund mult mai bine sistemelor centralizate din cauza afinităţilor lor structurale cu sistemul francez. Nici măcar avertismentul iniţial că trebuie să reinserăm aceste caracteristici în istoriile particulare ale diferitelor state nu depăşeşte această problemă, ci o amplifică. Analizarea comparativă a condiţiilor naţionale particulare cu scopul de a depăşi acele „praguri semnificative" ale instituţionalizării nu poate duce decât la distorsiuni masive ale istoriei educaţionale în state în care structurarea sistemică a avut o dezvoltare complet diferită, aceste „praguri" necoagulându-se în timp, iar unele dintre ele nefiind trecute niciodată. Unica alternativă la această distorsiune ar fi reprezentarea eronată a acestor sisteme (descentralizate) ca „mai puţin" instituţionalizate. Deci, nicio variaţie naţională a structurilor şi organizărilor nu poate fi redusă la pre-condiţiile instituţionale ale acţiunii pedagogice, mai ales atunci când natura acestor precondiţii este extrasă dintr-o structură particulară a sistemului. Opţiunea iniţială a lui Bourdieu de a discuta în cei mai generali termeni despre instituţionalizare a fost, evident, menită să extindă generalitatea teoriei sale în timp şi spaţiu, dar funcţionalitatea acestei perspective nu reuşeşte să facă asta din cauza puternicului ei etnocentrism.

Modul în care teoria lui Bourdieu se dezvoltă ulterior dezvăluie modul în care anumite trăsături ale sistemului francez sunt prezentate ca universale. În special, *unificarea* şi *sistematizarea* sunt construite fie ca factori generali care însoţesc dezvoltarea socială, fie ca trăsături generale implicite logic în cadrul acţiunii pedagogice – pe

[13] Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, ed. cit., p. 71.

când ele nu sunt, de fapt, nici una, nici alta. Astfel, de exemplu, atunci când discută despre unificarea pieței simbolice a produselor educaționale – un aspect primar al *unificării administrative extinse*, în termenii mei –, care joacă un rol important în cadrul tezei reproducerii, Bourdieu consideră că acest aspect este rezultatul unei cauze sociale generale.

> Astfel, unificând piața în care se constituie valoarea produselor diferitelor AP, societatea burgheză a multiplicat (în raport cu o societate de tip feudal, de pildă) ocaziile de *supunere a produselor AP dominate la criteriile de evaluare ale culturii legitime*, afirmându-și și confirmându-și astfel dominația în cadrul ordinii simbolice.[14]

Presupoziția implicită aici este că, indiferent de context, burghezia generează aceleași caracteristici, în vreme ce, de fapt, aceste caracteristici sunt rezultatul unei unificări puternice, care are loc numai în sistemele centralizate, și nu în toate societățile burgheze. Cele mai multe dintre mecanismele care conduc la unificarea pieței – spre exemplu, evaluările naționale, concursurile naționale pentru ocuparea posturilor publice, calibrarea competențelor școlare cu rangurile funcționarilor publici, legătura dintre instituțiile elitiste ale statului și posturile de elită din stat etc. – sunt aspecte ale unificării deliberate introduse de Universitatea Imperială napoleoniană în scopuri etatiste și conservate în același scop. *Evident, acesta a fost rezultatul proiectării educației de către o guvernare burgheză, dar nu toate guvernările burgheze au fost capabile politic să dea educației forma unui sistem centralizat.*

Pe de altă parte, *unificarea intensivă* este legată de logica acțiunii pedagogice și, astfel, presupusă ca universală, și nu o reflexie a controlului exercitat de administrația centrală cu scopul de a asigura ortodoxia. Astfel, de exemplu, Bourdieu afirmă categoric că „toate SE dețin, în mod necesar, monopolul asupra producției de agenți meniți să le reproducă”[15] și le inoculează acestor profesori ideea „unei formări omogene și a unor instrumente omogenizate și

[14] *Ibid*., pp. 43-44.
[15] *Ibid*., p. 76.

omogenizante”[16], echipându-i cu manuale, comentarii, rezumate, materiale didactice, programe şcolare, bibliografie standard, instrucţiuni de predare, toate acestea fiind „instrumente de control care tind să garanteze ortodoxia A(ctivităţii) Ş(colare) împotriva ereziilor individuale”[17]. Acestea sunt arme familiare elaborate de stat în sistemele centralizate: din punct de vedere istoric, acest arsenal s-a dezvoltat în Franţa în timpul fondării Universităţii Imperiale, cu acel corp profesoral, jurământul loialităţii profesorale, catehismul imperial al clasei şi regimul militarizat din şcoli.[18] Aceste aspecte ale unificării intense sunt străine sistemelor descentralizate, în care statul nu posedă monopol asupra pregătirii profesorilor[19], unde anarhia manualelor, orarului şi programei poate învinge, iar modalităţile de evaluare şi comisiile de examinare se înmulţesc rapid, în care niciun Minister al Educaţiei nu a dispus niciodată ca, la un moment dat, toţi elevii să analizeze aceeaşi pagină din Vergiliu!

Sistematizarea puternică este universalizată exact în acelaşi mod, devenind un alt produs al logicii pedagogice. Practicile uniforme şi produsele omogene care rezultă dintr-o structură atent sistematizată, în care procesele, părţile şi nivelurile sunt stabilite pentru întreaga naţiune, sunt atribuite „funcţiei esenţiale” a sistemelor educaţionale, aceea de a produce „continuu, cu cele mai mici costuri şi în serie, un habitus la fel de omogen şi de durabil cât posibil în rândul celui mai mare număr posibil de destinatari legitimi”[20]. În schimb, acestea sunt mai degrabă produse istorice ale educaţiei centralizate – construite astfel încât o cerinţă etatistă să nu fie împiedicată de îndeplinirea alteia şi niciuna dintre ele să nu fie obstrucţionată de concesii făcute altor cerinţe. Insistenţa lui

[16] *Ibid*., p. 74.

[17] *Idem*.

[18] Pentru detalii cu privire la aceste date, vezi M. Vaughan şi M. S. Archer, *Social Conflict and Educational Change in England and France: 1789-1848*, Cambridge, 1971, Capitolele 7 şi 8.

[19] Spre exemplu, în Anglia, colegiile voluntare (administrate, în general, de organizaţii religioase) le depăşeau numeric pe cele administrate de autorităţile locale între 1902 şi al Doilea Război Mondial. Astăzi, colegiile publice, deşi deţin majoritatea, nu monopolizează pregătirea profesorilor, rata fiind de 2 la 1. Vezi William Taylor, *Society and the Education of Teachers*, London, 1969.

[20] Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, ed. cit., p. 72.

Bourdieu asupra omogenității, rutinei, stereotipiilor și interșanjabilității, pe care le consideră caracteristici universale, nu se potrivește cu sistemele descentralizate, a căror integrare redusă a nivelurilor produce o diversificare mai mare a definițiilor instruirii, a practicilor metodice și a rezultatelor obținute.

Principala consecință a considerării unor caracteristici ale sistemelor naționale ca normale nu este atât că o teorie universalizantă va eșua în funcționarea ei universală, ci mai ales că va distorsiona obligatoriu cercetarea istorică, după cum am observat, dar și studiul comparativ al educației. Astfel, atunci când Bourdieu formulează o clasificare rudimentară în scopuri comparative, aceasta se dovedește inadecvată, pentru că trăsăturile aparținând exclusiv sistemelor centralizate constituie un pol al presupusului continuum care leagă

> (1) un sistem de educație în care AP nu este constituită ca practică specifică și revine unei cvasitotalități a membrilor educați dintr-un anumit grup sau clasă (specializările nefiind decât sporadice sau parțiale) și (2) un SE în care A(utoritatea) P(edagogică) necesară exercitării AP este delegată explicit și garantată juridic unui grup de specialiști, anume recrutați, formați și mandatați să îndeplinească AȘ conform unor proceduri controlate și reglementate de instituție, în spații și momente determinate, folosind instrumente standardizate și controlate.[21]

Sistemele descentralizate sunt mai puțin ca (2) decât cele centralizate, dar asta nu le face neapărat mai asemănătoare cu (1), practicile educaționale tradiționale: dezvoltarea educațională nu este un proces uniliniar, iar diferitele tipare istorice de structurare împiedică reducerea acestora la un continuum unic.

2.2. Normalizarea sistemului național

În încercarea de a formula o teorie generală, Bourdieu nu doar că atribuie unor caracteristici specifice educației franceze calitatea de a fi universale, dar minimizează, totodată, alte trăsături care apar-

[21] *Ibid*., p. 81.

ţin *numai* sistemelor centralizate – şi a căror acceptare ar contrazice în mod necesar pretenţia de universalitate teoretică. Aici, propoziţiile lui Bourdieu sunt ancorate ferm în sistemul francez, în ceea ce priveşte unificarea puternică şi sistematizarea, iar autorul subestimează importanţa slăbiciunii *diferenţierii* şi a *specializării* în sistemele centralizate şi implicaţiile acestora. Această normalizare a sistemului naţional anulează automat posibilitatea de a înţelege procesele şi tiparele schimbării ca regularităţi condiţionate de structura particulară a sistemului din care fac ele parte. Aceasta este, astfel, o altă consecinţă a influenţei descrierii asupra formulării teoriei.

Această minimizare a *diferenţierii* şi *specializării slabe* în Franţa creează dificultăţi pentru teoria bourdieusiană a reproducerii culturale. Pentru început, există o problemă fundamentală – fundamentală pentru că pe ea se bazează o mare parte din teză –, aceea că manifestarea sau recunoaşterea unui „arbitrar cultural" dominant depinde de slăbiciunea acestor trăsături structurale particulare. Cu alte cuvinte, numai *pentru că* diferenţierea a fost menţinută la un nivel redus (de teamă că orice creştere a autonomiei instituţionale ar putea reduce rolul politic al educaţiei) şi *pentru că* specializarea a fost limitată şi restricţionată sistematic la etapele terminale ale şcolarizării (de teamă că orice extindere a acesteia ar împiedica realizarea acelor servicii esenţiale pentru stat) a rămas, din punct de vedere organizaţional, sistemul francez compact şi standardizat în interior. Acest lucru îi permite lui Bourdieu să vorbească despre un arbitrar cultural dominant. Dar, dacă această dominaţie depinde de nivelul redus al diversităţii educaţionale în sistemele centralizate, atunci posibilitatea de a construi o teorie pe acest fundament variază în funcţie de structura sistemului educaţional.

Pentru a apăra universalismul teoriei sale, se înţelege că Bourdieu a trebuit să minimizeze slăbiciunea diferenţierii şi a specializării în sistemele centralizate, protejându-şi teza de critica de mai sus. Două tehnici sunt utilizate pentru a camufla natura diferită a acestor trăsături structurale în sistemele centralizate, cum ar fi cel francez, tehnici care neagă faptul că există un *tipar* al acestor trăsături în interiorul sau între sisteme educaţionale diferite.

Prima tehnică, folosită în mod repetat, constă în utilizarea de propoziţii generale de tipul cu cât mai mult „x", cu atât mai mult

(sau mai puțin) „y". Din moment ce diverse aspecte ale diferențierii și specializării slabe sunt cele care constituie frecvent „x"-urile, cititorul se va aștepta, în general, ca specificul lui „x" să fie foarte variabil (de unde necesitatea de formule corelative), și nu să rămână mereu același (de exemplu, slăbiciunea), așa cum se întâmplă, de fapt, în sistemele centralizate. Cu alte cuvinte, faptul că diferențierea și specializarea slabe sunt specifice centralizării este ascuns sub masca logicii propoziționale. Simultan, desigur, această tehnică îi permite lui Bourdieu să includă, în discuția sa teoretică, consecințele diferențierii și specializării slabe, *ca și cum* acestea ar fi numai una dintre diversele, dar la fel de probabilele stări de fapt.

Două exemple ar trebui să fie de ajuns aici: primul ilustrează camuflarea diversității educaționale reduse. Propoziția conform căreia

> Cu cât este mai bine unificată piața în care se constituie valoarea rezultatelor diferitelor AP, cu atât grupurile sau clasele supuse unei AP care inculcă un arbitrar cultural dominat riscă mai mult să li se reamintească non-valoarea bagajului lor cultural.[22]

face ca subordonarea altor agenții educaționale să depindă exclusiv de această unificare. Totuși, aceasta ascunde modul în care inferioritatea diferitelor părți ale sectorului privat este construită sistematic prin mecanisme financiare, legale și administrative, *pe lângă* manipularea centrală a pieței simbolice – în Franța, precum și în alte sisteme centralizate –, toate acestea împiedicând formele alternative de educație să se diferențieze semnificativ. Această represiune a definițiilor alternative ale instrucției, prin reducerea diversității educaționale, este mecanismul prin care apare și este conservată dominația arbitrarului cultural în toate sistemele centralizate.

Al doilea exemplu este propoziția care îndeplinește un rol similar în cazul autonomiei instituționale și profesionale reduse: măsura în care

> practicile pedagogice și, *a fortiori*, intelectuale (de exemplu, activitățile de cercetare) ale unei categorii de agenți se supun cu atât mai bine legii „rutinizării" cu cât această categorie este mai bine definită de propriul loc în cadrul SE, adică cu

[22] *Ibid*., p. 43.

> cât interacționează mai puțin cu alte câmpuri de practică (de exemplu, câmpul științific sau cel intelectual).[23]

Din nou, acest lucru ascunde faptul că interacțiunea practică cu agențiile externe este sistematic mai redusă în sistemele centralizate decât în cele descentralizate, deoarece instituțiile educaționale nu sunt nici suficient de specializate pentru a îndeplini cerințele externe, nici suficient de autonome pentru a lua parte la tranzacții externe cu scopul de a îndeplini aceste cerințe. Mai mult, tocmai această absență condiționată structural a interacțiunii practice a deturnat constant educația tehnică și profesională franceză în direcția unui academism de rutină plasat dincolo de orice fel de învățământ vocațional diferențiat. Astfel, tocmai pentru că educația aplicată tinde să imite educația generală, fiind lipsită de libertatea de a se diferenția, sunt pregnante standardizarea și rutina în toate sistemele centralizate.

În al doilea rând, Bourdieu folosește o altă tehnică pentru a minimaliza diferențierea și specializarea slabe în calitatea lor de *caracteristici sistemice*, mai exact, prin asemănarea acestor trăsături cu un „mod tradițional de comunicare". Astfel, autorul nu trebuie să conchidă că nivelurile de diferențiere și de specializare sunt caracteristici structurale care variază în funcție de sistem, dar poate să discute unele dintre implicațiile acestora sub semnul *tradiționalismului*, desigur, un fenomen mai general care nu poate fi redus la un anume tip de sistem educațional. În consecință, rutina pedagogică și omogenitatea pot fi detașate și considerate independente de orice caracteristică structurală pentru că se presupune că sunt părți ale tradiționalismului cultural, oriunde s-ar afla. Dar această tehnică generează propriile probleme: pentru a sublinia predominanța tradiționalismului în sistemul educațional modern, Bourdieu trebuie să pună accentul pe continuitatea istorică. Din acest motiv, Bourdieu insistă asupra „continuității metodelor pedagogice asigurate de continuitatea istoriei sistemului școlar"[24]. La rândul său, această continuitate culturală este luată în considerație pentru că tradiționalismul academic, în ciuda schimbărilor structurii sociale, a reușit să ocupe poziții omoloage în

[23] *Ibid*., p. 76.
[24] *Ibid*., p. 165.

sistemul de relaţii care îl leagă de clasele dominante: acest aspect nu doar că ne readuce la problema corespondenţelor neexplicate, dar ridică şi o altă problemă, cea a relaţiei dintre teorie şi descriere.

Acordând o asemenea importanţă tradiţionalismului academic, Bourdieu este obligat aici să rescrie istoria educaţiei franceze *ca istorie a continuităţii culturale*. Cu alte cuvinte, normalizarea educaţiei naţionale, al cărei scop este să sprijine universalitatea teoriei, are nevoie de o (re)descriere nouă şi complementară a dezvoltării educaţiei la nivel naţional. Prin urmare, explicaţia sa istorică, despre care Bourdieu admite că este o variaţie a interpretării standard, minimalizează – pentru că trebuie – discontinuităţile culturale şi structurale, ca în următorul citat:

> Acţiunea centralizatoare a Revoluţiei şi a Imperiului prelungeşte şi pune capăt unei tendinţe care apăruse deja sub monarhie: în afară de Concursul general[25] care, creat în secolul al XVII-lea, duce la scară naţională competiţia care avea loc în toate colegiile iezuite şi le consacră idealul umanist al literelor frumoase, examenul de titularizare, reinstituit prin decret în 1808, fusese creat în 1766 sub o formă şi cu o semnificaţie foarte apropiate de cele pe care le are astăzi. Dacă asemenea aspecte şi, mai general, tot ce decurge din propria istorie a sistemului educaţional se ignoră aproape mereu, cei care neagă reprezentarea comună sunt […] cei care vor ca sistemul francez să-şi datoreze cele mai importante caracteristici centralizării napoleoniene.[26]

Dar schiţa istorică a continuităţilor culturale pe care o realizează Bourdieu, de la *honnête homme*[27], practicile iezuite, revoluţionare şi imperiale la lumea contemporană, implică ignorarea unor rupturi importante din punctul de vedere al reorganizării structurale şi al reorientării culturale care constituie părţi ale „reprezentării comune" – expulzarea iezuiţilor de către monarhie în secolul al

[25] Concurs anual în Franţa menit să desemneze cei mai buni elevi din primul şi ultimul an de liceu în cadrul concursului general al liceelor şi cei mai buni ucenici în cadrul concursului general al meseriilor. (N. t.)

[26] *Ibid*., p. 182, nota 17.

[27] În secolul al XVII-lea, „omul onest" era cel care avea o cultură generală vastă şi competenţele sociale necesare pentru a se face plăcut conform standardelor epocii. (N. t.)

XVIII-lea şi interdicţia impusă învăţăturilor lor, apariţia Universităţii Imperiale cu al său corp profesoral secular, consolidarea unei şcoli primare superioare de factură instrumentală sub Monarhia din Iulie, secularizarea sistemului educaţional francez în timpul celei de-a Treia Republici, culminând cu separaţia dintre Stat şi Biserică, pentru a da numai câteva exemple evidente.

Această reinterpretare trezeşte nu doar serioase rezerve istorice, dar i se poate aduce, pe deasupra, o importantă obiecţie sociologică. Exagerarea continuităţii istoriei educaţiei franceze înseamnă eludarea completă a *tiparului întrerupt* de schimbare care caracterizează acest sistem. Accentul pus pe rezistenţa tradiţionalismului *cultural* diminuează importanţa redirecţionării şi a organizării *politice* intermitente, în special într-o ţară care a trecut prin atât de multe transformări de regim şi de constituţie, ca să nu mai vorbim de guverne. Efectul sistematic al structurii indigene (centralizate) în condiţionarea unui *tipar „stop-go"* al schimbării în Franţa se pierde atunci când sunt neglijate trăsăturile structurale care contribuie la declanşarea acestuia. În special, desconsiderarea diferenţierii şi specializării slabe ne răpeşte posibilitatea de a înţelege cum lipsa de diversitate creează un sentiment de nemulţumire, cum lipsa autonomiei nu îl poate reduce prin satisfacerea unor cerinţe locale şi directe şi cum şi una, şi alta îndreaptă presiunile pentru schimbare asupra politicii centrale. Această lipsă de perspectivă analitică asupra mecanismelor schimbării (procesul de manipulare politică) şi crearea unui tipar al schimbării (întrerupte, nu exponenţiale) în sistemele centralizate sunt preţul plătit pentru promovarea continuităţii culturale şi a corespondenţei de clasă ca principii explicative pentru toate sistemele.

2.3. Efectele omogenizării tuturor sistemelor educaţionale

Având în vedere cele două secţiuni anterioare, tratarea unor caracteristici structurale variabile ca universale (sistemul naţional ca normă) şi apărarea universalităţii prin diminuarea altor variaţii (normalizarea sistemului naţional) au ca efect combinat omogenizarea tuturor sistemelor educaţionale. De aici reiese ultima, dar cea mai importantă, cale prin care prezentarea descriptivă a

educaţiei naţionale influenţează teoria reproducerii culturale: această omogenizare descriptivă *serveşte în mod artificial* la confirmarea lipsei de importanţă cu care Bourdieu tratează nivelul sistemic şi structurarea educaţiei, în general. Dacă sistemele sunt atât de similare din toate punctele de vedere semnificative, iar diferenţele dintre ele sunt atât de insignifiante din perspectiva implicaţiilor lor, atunci lipsa de importanţă a acestei graniţe este justificată eronat.

În ultimă instanţă, aceasta pare a limita fecunditatea contribuţiilor lui Bourdieu la înţelegerea culturii, care sunt considerabile. Aducând laolaltă aceste aspecte, negarea nivelului sistemic pare să rupă teoriile generale ale reproducerii culturale în două puncte de intersecţie, a căror explorare este vitală pentru dezvoltarea unei teorii mai unificate (cu un scop, o rază de acţiune şi o profunzime mai mari), care este, desigur, şi scopul autorului.

(a) În primul rând, a rupe „arbitrarurile culturale" şi acţiunea pedagogică de o perspectivă corectă asupra antecedentelor lor istorice, prin înlocuirea acestora cu „descrieri convenabile", „apără" eronat universalitatea teoriei şi împiedică extinderea ei reală, care ar putea avea loc şi prin apelul la o dimensiune istorică a analizei. O asemenea *analiză* a felului în care procesele interacţiunii sociale din trecut au instituţionalizat „arbitrarurile culturale" şi a modului în care acest fapt, la rândul său, a creat şi a distribuit interesele faţă de conservarea sau schimbarea identităţilor educaţionale va amplifica puterea explicativă, evitând nevoia unor teorii ambigue ale corespondenţei. Acestea ar putea fi înlocuite, atunci, de o înţelegere a lanţurilor de acţiune şi a proceselor sociale ale căror consecinţe (parţial accidentale) reprezintă starea prezentă de fapt a cunoaşterii educaţionale. Mai mult, un astfel de cadru istorico-analitic ar trebui să permită explicarea *variaţiilor* naţionale contemporane ale culturii şcolare (şi nu situarea lor într-un continuum, cum face Bourdieu), prin asocierea acestora cu diferite direcţii istorice de dezvoltare educaţională.

(b) Cu toate acestea, teza lui Bourdieu sugerează oportunitatea unui punct de întâlnire cu educaţia comparată. Atât discuţia sa cu

privire la „logica" reproducerii culturale, cât şi cea despre consecinţele tradiţionalismului pedagogic par să se bazeze, din nou în formele lor pure, pe o configuraţie specială a caracteristicilor sistemice – cu alte cuvinte, ele sunt mult mai relevante pentru sistemele centralizate. (De exemplu, dată fiind natura diversificată a definiţiilor instrucţiei în sistemele descentralizate, tradiţionalismul este redus la părţi, niveluri sau instituţii particulare – el nu va fi niciodată în întregime general.) Astfel, va fi mai util să analizăm comparat precondiţiile diferitelor teze ale lui Bourdieu decât să acceptăm afirmaţia acestuia conform căreia orice variaţie transculturală este fie produsul logicii (anumite condiţii istorice ale operaţionalizării sale), fie complet irelevantă pentru acţiunea acesteia.

Putem considera că Bourdieu descrie excelent acele procese culturale care au loc *odată* ce un sistem a fost structurat într-un mod anume, dar face o descriere inadecvată a structurării acestuia. Pentru a profita la maximum de teoria sa, trebuie să ştim *în ce caz* va funcţiona ea cel mai bine şi în ce cazuri mai puţin. Altfel, ea va rămâne un fel de „model extrem" a cărui aproximare a realităţii empirice suferă variaţii foarte mari în funcţie de ţară. Ceea ce necesită, în schimb, o explicaţie pe care teoria, prin natura sa, nu o poate da.

*
* *

În ultimă instanţă, principala problemă ţine de definiţie, o definiţie care înlocuieşte treptat întreaga activitate educaţională cu activităţi ale violenţei simbolice. La început, Bourdieu recunoaşte, fără a greşi, că niciunul dintre lucrurile învăţate şi predate nu este arbitrar din punct de vedere cultural şi că, în consecinţă, acţiunea pedagogică *nu* este, în întregime, violenţă simbolică, deşi, de cele mai multe ori, a afirmat contrarul.[28] La fel, prima sa propoziţie formală subliniază, pe bună dreptate, că „orice acţiune pedagogică (AP) este, în mod obiectiv, o violenţă simbolică şi, în acelaşi timp,

[28] *Ibid*., cf. p. 24.

impunere, de către o putere arbitrară, a unui arbitrar cultural"[29]. De o importanţă crucială aici este sintagma „în acelaşi timp", iar problemele de definire apar din cauză că Bourdieu o uită progresiv, pe măsură ce teoria se dezvoltă şi începe să trateze *toată* instrucţia contemporană ca pe inculcarea unui arbitrar cultural.

Aceeaşi problemă a avut-o, într-o mai mică măsură, lucrarea sa anterioară cu Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*[30]. Acolo, discuţia generală despre iraţionalitatea condiţiei de student (din cauza rupturii dintre scopurile şi mijloacele studiului universitar) derivă din consideraţii asupra burghezului tradiţional, studentul parizian la Litere. Cu toate acestea, către finalul cărţii, autorii recunosc că au prezentat un model ideal care nu lua în seamă faptul că, în realitate, un sistem educaţional este întotdeauna învestit cu funcţii multiple şi disproporţionate[31], care nu au ca scop doar impunerea tradiţionalismului academic.

În *La reproduction*, problema este şi mai mare, pentru că modelul ideal începe să fie confundat cu realitatea. Din nou, modelul ideal în discuţie este cel al tradiţionalismului academic (un mod de instruire organizat care are în vedere o audienţă limitată de destinatari legitimi şi care presupune că aceştia sunt deja dotaţi cu „habitusul" mental necesar pentru a înţelege). Deşi vorbeşte iniţial despre grade ale tradiţionalismului şi chiar despre alternative la acesta, Bourdieu ajunge să trateze, în cele din urmă, toate formele de educaţie ca tradiţionaliste, şi nu ca forme hibride, în care este inclusă deopotrivă instrucţia pentru competenţe tehnice. Este ca şi cum autorul ar fi fost vrăjit de vitalitatea tradiţionalismului din viaţa academică franceză, de faptul că „relaţia de comunicare pedagogică se poate menţine ca atare, chiar dacă informaţia transmisă tinde să se anuleze, ca în cazul-limită al învăţământului de iniţiere sau, mai aproape, al unui anume învăţământ literar"[32].

Astfel, despre pedagogia tehnică, care se află în contrast cu pedagogia tradiţională care îl preocupă pe Bourdieu şi care se supune unei alte logici, nu se spune nimic. Studiile ştiinţifice sunt

[29] *Ibid*., p. 19.
[30] Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964.
[31] *Ibid*., p. 98.
[32] Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *La reproduction*, ed. cit., p. 36.

examinate numai „în măsura în care" sunt marcate de arbitrarul cultural şi, deci, se supun aceleiaşi logici, întărind astfel pretenţia autorului că aceasta ar fi logica universală a acţiunii pedagogice. Critica lui Bourdieu la adresa lui Weber, potrivit căreia acesta „supraestima autonomia funcţiilor tehnice în raport cu funcţiile sociale atât ale sistemului de învăţământ, cât şi ale sistemului birocratic"[33], se poate întoarce împotriva sa, pentru că Bourdieu cade pradă unei exagerări şi mai mari în celălalt sens. Însă de ce se întâmplă asta?

În cadrul descrierii sale tradiţionaliste a sistemului educaţional francez, toate interesele instrumentale obiective, fie ele tehnologice, vocaţionale sau ştiinţifice, sunt, de fapt, reprimate în mare măsură. Mai mult, acestea sunt, în principal, cerinţe ale elitelor industriale, comerciale şi profesionale, adică ale grupurilor sociale a căror rezistenţă la subordonare, resemnare sau aplicarea de sancţiuni în interior le face să lupte şi a căror influenţă politică şi economică le permite să facă acest lucru. Din punctul de vedere al lui Bourdieu, motivul pentru care politicile educaţionale ignoră aceste grupuri sunt funcţiile pozitive de clasă pe care le îndeplineşte educaţia pentru criticii ei burghezi şi pentru alte părţi ale clasei de mijloc. Deci, activităţile educaţionale „servesc întotdeauna, în mod obiectiv, clasele dominante, întrucât acestea nu sacrifică niciodată interesele tehnice ale acestor clase decât în folosul propriilor interese sociale"[34].

Astfel, avantajele obţinute din punctul de vedere al reproducerii sociale sunt considerate suficiente pentru a contrabalansa potenţialul politic inerent în frustrarea produsă de neluarea în seamă a cerinţelor instrumentale. De ce ar trebui să credem că acest lucru este universal valabil? La urma urmelor, a primi anumite servicii nu înseamnă a împiedica un grup să dorească servicii mai bune, în special dacă satisfacţia lor ca părinţi şi lipsa de satisfacţie ca angajatori vizează diferite grupuri de elevi din diferite stabilimente educaţionale: susţinerea necesităţii de a obţine un statut academic pentru elite şi a unei instrucţii vocaţionale pentru mase este o problemă foarte familiară în istoria Europei. Răspunsul ar trebui să

[33] *Ibid*., p. 205.
[34] *Ibid*., p. 205.

fie că sarcina reproducerii sociale are o importanţă net superioară, *menţinută* de cei implicaţi în *orice formare socială dată*. Totuşi, asta nu înseamnă decât să transferi premisele teoriei reproducerii la motivaţiile actorilor istorici. Susţinând că sistemele educaţionale sunt mai preocupate de reproducerea socială (prin introducerea arbitrarului cultural) decât de comunicarea de informaţie şi de formarea de competenţe utile, Bourdieu întâmpină, pe măsură ce argumentaţia se dezvoltă, dificultăţi din ce în ce mai mari în considerarea cu precădere a luptei educaţionale în defavoarea serviciilor practice, mai degrabă ignorând faptul că strategia fiecărui grup educaţional este motivată exclusiv de poziţia socială.

Insinuarea ambiguă a unei singure motivaţii este evidentă atunci când Bourdieu explică de ce sistemul educaţional francez prezintă caracteristici legate funcţional de instituţionalizarea acţiunii pedagogice, într-o măsură mai mare decât alte sisteme. Pentru Bourdieu, puţine sisteme educaţionale sunt convocate de clasele dominante să facă mai mult decât „să reproducă, aşa cum este, cultura legitimă şi să producă agenţi capabili să o manipuleze în mod legitim”[35]. Istoric vorbind, nu este adevărat: începând cu Monarhia din Iulie, sistemul a fost bombardat cu cereri de modernizare, de specializare tehnică şi de creştere a importanţei instrumentale – inclusiv în al Doilea Imperiu şi în a Treia, a Patra şi a Cincea Republică. Într-adevăr, aceste cereri au fost neglijate sistematic, au obţinut, cu întârziere, concesii nesemnificative şi au devenit, în timp, din ce în ce mai puţin adecvate, dar singura modalitate de a înţelege acest fenomen este înţelegerea maşinaţiilor politicilor educaţionale, nu negarea acestui proces şi a cererilor exprimate şi nesatisfăcute în cadrul acestuia.

Concluzii

Întrucât principalele afirmaţii discutate aici provin din această definire eronată, le putem elimina din lucrarea lui Bourdieu; în principiu (un principiu pe care Bourdieu ar putea sau nu să îl accepte), este nevoie doar de o redefinire. Astfel, educaţia a putut fi înţeleasă ca ceva complet permeabil doar pentru că nu a fost

[35] *Ibid*., p. 75.

definită *decât* ca un arbitrar cultural tradiţionalist – această definiţie deja face din instrucţie o trăsătură a culturii de clasă, dacă clasa dominantă este tradiţionalistă în orientarea şi în sursa ei de legitimare. La fel, politicile educaţionale au dispărut deoarece, dată fiind această definiţie tradiţionalistă a *întregii* instrucţii, nu putea exista o luptă reală pentru că nu existau alternative reale – adică, dintr-odată, această definiţie a eliminat conflictele familiare care apar în privinţa conţinutului instrucţiei: învăţământ vocaţional versus învăţământ academic, pur versus aplicat, instrumentalism versus intelectualism, tehnic versus clasic, ştiinţă versus artă etc. În cele din urmă, omogenizarea sistemelor educaţionale s-a datorat faptului că au fost luate în consideraţie numai variaţii *din interiorul* acestui tradiţionalism.

Consecinţele cele mai dăunătoare pentru teorie, în întregimea ei, ale acestor afirmaţii ar fi putut fi evitate prin formularea unei definiţii mai realiste a instrucţiei. Acestea pot fi depăşite prin recunoaşterea multifuncţionalităţii esenţiale a instrucţiei moderne – care este, în general, o proprietate a tuturor sistemelor educaţionale – şi prin explorarea diversităţii comparate a avantajelor pe care le oferă, a căror gamă variază în funcţie de tipul de structură care caracterizează sistemul educaţional. Pe scurt, actul necesar al redefinirii va trebui să discute *sistemul* educaţional dintr-o perspectivă istorică şi comparată. La rândul său, educaţia franceză va trebui să fie tratată din perspectiva potrivită, ca exemplu de sistem centralizat, şi nu ca exemplu de sistem educaţional în general.

McKenzie Wark

73oria gam3rului

Traducere de Daniel Clinci

Irealitatea jocurilor arată că realitatea nu e încă reală.
Inconştient, ele repetă viaţa corectă.
Theodor Adorno, *Minima Moralia*

01. Să presupunem că există o firmă în cartierul tău care se numeşte Peştera™. Ea oferă, în schimbul unei mici taxe pe oră, acces la console de joc, într-o cameră întunecată. Să presupunem că face parte dintr-un lanţ. Consolele formează o reţea locală şi sunt legate la alte reţele ale lanţului. Să presupunem că eşti un jucător din Peşteră™. Îţi testezi abilităţile împotriva altor jucători. Joci Peştera™ încă din copilărie. Ochii tăi nu văd decât monitorul din faţa ta. Urechile tale aud doar prin căştile care stau pe ele. Mâinile tale ating numai controlerul prin care împuşti figurile digitale care trag şi ele în tine, pe ecran. Aici, jucătorii văd imaginile şi aud sunetele şi îşi spun unul altuia: „Dar aceste imagini sunt doar nişte umbre! Aceste sunete sunt numai ecouri! Lumea reală este pe-afară, pe undeva." Existenţa unei alte lumi, mai reale, căreia Peştera™ îi furnizează copii, este presupusă, dar nimeni nu o ia în seamă prea mult. Înţelepciunea ta este cea a Playstation: *Trăieşte în lumea ta, joacă-te într-a noastră.*

02. Poate că nu eşti un gamer oarecare. Tu eşti cel care ia decizia să investigheze presupoziţia că există o altă lume. Te întorci de la monitor şi îţi scoţi căştile. Te ridici şi mergi împleticit afară din camera întunecată, către lumină. Eşti ameţit de lumină, iar

lucrurile şi oamenii din luminoasa lume îţi par mai puţin reale decât imaginile şi sunetele Peşterii™. Îţi întorci privirea de la această lume orbitoare care pare, în chip ciudat, ireală. Te întorci la ecran şi la căşti şi la întunericul gamerului din Peşteră™.

03. Poate că cineva, un părinte, un profesor sau vreun tutore, te trage înapoi către lumină şi te face să stai acolo. Tot ar fi orbitor. N-ai putea să te uiţi direct la lucruri. Poate că persoana tipăreşte nişte fotografii ale familiei tale şi poate o hartă a cartierului, pentru a te acomoda înainte de a privi lucrurile. Încet, începi să-i vezi pe oamenii din jurul tău şi ce fac ei. Apoi, poate că-ţi aminteşti jocurile imense, imersive din Peşteră™. Şi te întorci în Peşteră™, ca să vorbeşti sau să trimiţi mesaje altor gameri despre această lume de-afară.

04. Comunici cu ceilalţi gameri din Peşteră™ despre lumea de-afară, pentru care Peştera™ e doar o umbră. Sau încerci să faci asta. Platon: „şi dacă locuitorii peşterii şi-au stabilit, acolo, în peşteră, anumite premii şi distincţii pentru cei care erau mai bine dotaţi să vadă umbrele, iar apoi şi în acelaşi timp, erau capabili să prevadă apariţiile viitoare ale lumii umbrelor, prizonierul nostru eliberat ar simţi lipsa acestor premii sau ar invidia această putere şi onoare?" (citat în Heidegger 2002: 31). Poţi să pui pariu că aşa e! Peştera™ este o lume a agonului pur, a competiţiei după distincţii. Dar să presupunem că eşti acel gamer rar, rătăcit, gânditor, care decide să încerce din nou acest joc al ieşirii din joc. Să presupunem că ieşi din Peşteră™ şi decizi să faci un inventar al lumii de dincolo. Descoperi că această altă lume este, în feluri curioase, similară Peşterii™. Fotografiile familiei, harta cartierului – par a fi făcute din aceeaşi chestie digitală ca jocurile tale preferate din Peşteră™. Dacă există o diferenţă, s-ar putea să nu fie ceea ce pare.

05. Observi în lumea din afara Peşterii™ că întreaga viaţă pare a fi o acumulare vastă de mărfuri şi spectacole, lucruri împachetate în imagini şi imagini vândute ca lucruri. Dar cum sunt organizate aceste imagini şi lucruri, şi ce rol le spun celorlalţi că ar trebui să adopte faţă de ele? Imaginile prezintă interes ca premii şi ne

îndeamnă să jucăm jocul în care ele sunt miza. Vezi că lume după lume, peşteră după peşteră, învingătoare este aceeaşi logică agonică a unuia împotriva celuilalt, sfârşitul fiind victoria sau înfrângerea. Orice lucru are valoare doar atunci când e comparat cu altul; orice om are valoare doar atunci când e comparat cu altul. Orice situaţie este victorie/înfrângere, dacă nu e victorie/victorie – o situaţie în care jucătorii sunt liberi să colaboreze unul cu altul doar pentru că urmăresc premii în jocuri diferite. Lumea reală pare a fi un parc de distracţii împărţit în multe şi variate jocuri. Munca este o cursă de şobolani. Politica este o cursă de cai. Economia este un cazino. Chiar şi utopica justiţie care va să vină în viaţa de apoi este amanetată: *Cel care moare cu cele mai multe jucării câștigă*. Jocurile nu mai sunt doar un mod de a petrece timpul liber, în afara sau pe lângă viaţă. Ele sunt chiar viaţa, moartea şi timpul. Cu aceste jocuri nu-i de glumit. Când pe ecran apare „game over", eşti fie mort, fie înfrânt, fie, în cel mai bun caz, fără bani.

06. Jocul şi-a colonizat rivalii din domeniul cultural, de la spectacolul de cinema la simulările televiziunii. Naraţiunea nu mai este o rezolvare imaginară a problemelor reale. Povestea relatează paşii prin care cineva a bătut pe altcineva – o victorie reală pentru mize imaginare. Singurul gen original al secolului XXI se numeşte „reality TV", şi nu degeaba. Desigur, reality TV nu arată a realitate, dar, pe de altă parte, nici realitatea nu arată a realitate. Ambele arată a jocuri. Ambele devin un spaţiu omogen în care gamerii îşi testează abilităţile în cadrul unor scenarii finite. Situaţiile pot fi artificiale, dialogul poate fi mai puţin spontan,iar gamerii pot face doar ceea ce le permit producătorii. Totul este în perfect acord cu o realitate, ea însăşi o arenă artificială, în care oricine este deja gamer, aşteptându-şi rândul.

07. Jocul nu doar că a colonizat realitatea; a devenit singurul ideal rămas. Spaţiul de joc îşi proclamă legitimitatea prin victorie asupra tuturor rivalilor. Ideologia supremă îşi imaginează lumea ca un *spaţiu de joc egal*, în care toţi oamenii sunt egali în faţa lui Dumnezeu, marele designer al jocului. Istorie, politică, cultură – spaţiul de joc dinamitează tot ce nu e în joc, ca un cazino demodat din

Las Vegas. Totul este evacuat dintr-un spaţiu şi un timp goale, care par acum naturale, neutre, fără calităţi – un spaţiu de joc. Liniile sunt marcate clar. Fiecare acţiune este doar un mijloc către un scop. Tot ceea ce contează este scorul. În ceea ce priveşte cine deţine echipele şi cine controlează ligile, mai bine nu întrebaţi. În ceea ce priveşte cine este exclus din ligile înalte şi de la scoruri mari, mai bine nu întrebaţi. În ceea ce priveşte cine ţine scorul şi cine face regulile, mai bine nu întrebaţi. În ceea ce priveşte ce organism de conducere face declasările şi pe ce baze, mai bine nu întrebaţi. Totul este bine în cea mai bună – şi singura – lume posibilă. Există – să-i dăm un nume – un complex militar-distractiv. Şi e tare. Victoriile sale confirmă conducerea jocului şi regulile jocului.

08. Tot ceea ce este atins de complexul militar-distractiv cu mufele lui placate cu aur se transformă în digital. Totul este digital şi totuşi digitalul e ca şi cum n-ar fi nimic. Niciun om nu-l poate atinge, mirosi, gusta. Bipăie şi clipeşte şi se manifestă în alfanumerice luminoase, indicând preţul acţiunilor pe ecranul telefonului. Desigur, există grafică 3D plină de viaţă. Există grafice în formă de plăcintă şi de bară. Există învârtirea şi răsucirea poligoanelor colorate aprinse de la ecran la ecran. Dar acestea sunt numai decoraţiuni. Apăsarea butonului sau mişcarea rapidă a încheieturii pe mouse se leagă direct de un spaţiu de joc invizibil, intangibil, al competiţiei pure, al *agonului*. Nu contează dacă peştera ta e echipată cu Playstation sau cu un terminal Bloomberg. Nu contează dacă tu crezi că joci pe piaţa de obligaţiuni sau *GrandTheft Auto*. Este doar un algoritm cu suficient de multe necunoscute ca să devină joc.

09. Pe vremuri, jocurile aveau nevoie de un spaţiu adevărat în care să se dispute, fie pe tabla de şah, fie pe terenul de fotbal. Chiar şi războaiele aveau câmpuri de luptă. Acum, sateliţii sistemului GPS urmăresc tot pământul şi pun în joc tot spaţiul şi timpul. Se spune că războiul arată acum ca jocurile video. Nu-i de glumă. Războiul este un joc video – pentru complexul militar-distractiv. Lor nu le pasă ce se întâmplă „la baza solului". La sol – demodatul câmp de luptă – este numai o externalitate necesară a

jocului. Žižek : „Deci, nu este fantezia unui război pur aseptic purtat ca un joc video din spatele unor monitoare care ne protejează de realitatea uciderii faţă în faţă a altei persoane; din contră, este fantezia întâlnirii faţă în faţă cu un inamic ucis sângeros pe care o construim pentru a evada din Realul războiului depersonalizat care a devenit o operaţiune tehnologică anonimă" (Žižek 2001: 77).

10. Vechile antagonisme de clasă n-au dispărut, sunt ascunse sub sistemul nivelurilor, în care fiecare îşi măsoară valoarea în comparaţie cu alţii, în preţul şi mărimea casei lor, preţul şi mărimea maşinii şi, unde, cu perseverenţă, a munci din ce în ce mai mult este un semn de câştig al jocului. Munca devine joc. Munca solicită nu doar corpul şi mintea, ci şi sufletul. Trebuie să fii un *jucător de echipă*. Munca ta trebuie să fie creativă, inventivă, jucăuşă – ludică, dar nu ridicolă. Munca devine un spaţiu de joc, dar nu mai poţi alege ce joc vrei. La fel pentru copii care, dacă vor deveni progeniturile de succes ale părinţilor de succes, se găsesc înregimentaţi în nesfârşite ture de seară pentru sporturi în echipă. Al căror scop este, desigur, cel de a le întări caracterul. Ce caracter? Caracterul *bunului sportiv*. Caracter pentru ce? Pentru locul de muncă, cu camaraderia de echipă şi disciplina impusă între egali. Pentru alţii, munca este doar repetitivă şi plictisitoare, dar visul este cel de a evada în comerţul jocului – să ajungi în ligile superioare, să intri în joc pentru sume record ca *divă* sau *playa* într-un *joc rap*. Iar pentru alţii, există doar jocul supravieţuirii. Jocul devine tot ceea ce îi era, cândva, opus. Este muncă, este seriozitate, este moralitate, este necesitate.

11. Vechile identităţi se topesc sau explodează zgomotos. Nimeni nu mai are timp. Gamerul nu e interesat să se joace de-a cetăţeanul. Sala de judecată este în regulă ca sport, pentru spectatori, dar a fi cetăţean te împinge la nenumărate încercări de scăpa de datoria de jurat[1]. Ai o problemă? Spune-i lui *Judge Judy*[2]. Gamerul

[1] În original *jury duty*, practica sistemelor de justiţie cu curte de juraţi, prin care cetăţenii sunt obligaţi să facă parte din juriu pentru judecarea unor cauze (n.t.).
[2] *Judge Judy* este un *reality show* american care imită procesele de judecată (n.t.)..

alege să susţină o parte sau alta numai în scopul jocului. În această săptămână ar putea fi germani vs. americani. Săptămâna viitoare, gangsteri împotriva legii. Dacă gamerul alege să fie soldat şi să se joace cu arme reale, o face ca *Army of One*, testându-şi şi rafinându-şi punctele personale de abilităţi. Zgomotul ascuţit şi constant al patriotismului pe care-l auzi în difuzoare, maschează eroziunea lentă a oricărui sentiment coerent cu privire la rămăşiţele unui spaţiu naţional. Acest spaţiu de joc scapă tuturor graniţelor. Ce-a mai rămas din naţiune este un pretutindeni care este nicăieri, o atopie a victoriilor zgomotoase ale dreptăţii şi a eşecurilor tăcute şi sinistre. Destinul manifest, dreptul de a guverna prin virtute face loc destinului latent – virtutea dreptului prin reguli.

12. Gamerul nu este interesat de credinţă, deşi o retorică umflată a credinţei ar umple vidul lăsat în suflet de insinuările spaţiului de joc. Dumnezeul gamerului este designerul jocului. El implantează în orice un algoritm secret. Credinţa este abilitatea de a intui parametrii acestui design inteligent şi de a aduna puncte, în consecinţă. Tot ceea ce e drept câştigă; tot ceea ce câştigă este drept. A fi un *ratat* sau un *amărât* este un semn al damnării. Când eşti gamer, nu-ţi mai rămâne decât să crezi în propriile tale abilităţi dumnezeieşti. Gamerii se confruntă în jocuri ale abilităţilor care îl evidenţiază pe cel care a fost ales de joc ca fiind cel care a internalizat cel mai bine algoritmul. Pentru cei care nu au încredere în abilităţile lor, există jocuri ale şansei, unde graţia apare în aruncări de zaruri. Caillois: „şansa este căutată pentru că munca şi calificările personale sunt neputincioase în a aduce acest succes" (Caillois 2001: 114). Jucătorul [*gambler*] poate cunoaşte ceea ce destinul gamerului refuză să încuviinţeze.

13. A fi gamer înseamnă a trăi doar ca *nivel*, ceea ce are sens doar în relaţie cu nivelurile de mai sus sau de mai jos. Identitatea îşi pierde dimensiunea calitativă. Spaţiul de joc îşi lasă amprenta pe gamer, reducându-i sinele la scor. Chestiuni de etnicitate, sexualitate, gen, rasă, naţiune sau trib, chiar specie devin pur arbitrare. Joacă la fel ca cine sau ce vrei tu. Alege-ţi forma. Gamerilor nu le pasă. Totul este un agon al abilităţilor, iar abilităţile au măsura lor.

Totul se reduce la o decizie sumară: *e mișto*! Cineva speră. Sau, dacă nu, *ești concediat!* Ai întrebări despre calitățile Ființei? *Nu contează*.

14. Deci aceasta este lumea așa cum îi pare gamerului: o matrice a unor jocuri variate și infinite, toate reductibile la aceleași principii, toate producând același fel de subiect care îi aparține acestui spațiu de joc în același fel – ca un gamer față de un joc. Ce ar însemna să-ți ridici ochii de pe țintă, să faci o pauză de la împușcat, să-ți odihnești degetul cu care dai click întruna? Este posibil să gândești în afara Peșterii™? Mai are cineva această abilitate? Poate că, odată cu triumful spațiului de joc, gamerul ca teoretician are nevoie să reconstruiască fișierele șterse referitoare la cei care se opun spațiului de joc cu date de joc revoluționare. Guy Debord, de exemplu, care declara: „doar am început să te fac să înțelegi că nu intenționez să particip la joc" (Debord 1992). Acesta este un jucător care nu-i preocupat de o *strategie de ieșire*.

15. „Joaca" a fost, pe vremuri, un mare slogan al eliberării. Neville: „Noii nebuni frumoși ne vor învăța pe toți din nou cum să ne jucăm (și vor suferi pedeapsa societății)" (Neville 1970: 278). Joaca a fost berbecul care să dărâme zidurile chinezești ale muncii alienate, ale diviziunii muncii. Priviți doar la ce-a mai rămas din joacă. Joaca nu mai este opusă muncii. Joaca devine muncă; munca devine joacă. Joaca în afara muncii a fost capturată de ascensiunea jocului digital, care răspunde la plictiseala jucătorului cu nesfârșitele jocuri ale repetiției, nivel după nivel ca greutate,dar în care totul e cam la fel. Joaca nu mai funcționează ca punct central al teoriei critice. Visul utopic al eliberării actului de joacă din joc, al unui act de joacă pur, dincolo de joc, a deschis calea extinderii spațiului de joc în fiecare aspect al vieții cotidiene.

16. Chiar și teoria critică, cea care se distanța de viața distrusă, a devenit doar un alt joc. Aplicat la școlile de top. Găsești un antrenor bun. Alegi un domeniu în ascensiune. Îți dovedești abilitățile. Ești publicat. Obții niște burse. Obții un loc de muncă. Găsești o altă ofertă de loc de muncă pentru a-ți stabili nivelul și a te târgui cu actualul angajator. Ești cuminte și obții titularizarea. Ai câștigat!

De-acum eşti liber! De-acum poţi face tot ceea ce ţi-ai dorit, în secret, în toţi aceşti ani. Numai că acum nu-ţi mai aminteşti. Ai devenit un situaţionist win-win. Teoria ta critică a devenit teorie ipocrită. Este împotriva întregii lumi, cu excepţia spaţiului de joc care a făcut-o posibilă. Dar spaţiul de joc este acum forma lumii, iar această lume a scăpat gândirii tale, chiar atunci când ţi-a adus premii strălucitoare. De fapt, spaţiul de joc a câştigat. Teoreticianul ipocrit, când visează, se întâlneşte cu fantoma lui Guy Debord şi citează o listă de realizări: loc de muncă în Ivy League, contracte de publicare, promovare, titularizare, recunoaştere în cele mai înalte rânduri ale branşei. Fantoma lui Debord oftează: „Atât de puţină ambiţie la cineva atât de tânăr".

17. Ce a văzut gamerul în acea lume strălucitoare, în acel spaţiu de joc de dincolo de Peşteră™? Vezi oameni aplecaţi peste ecrane, cu mâinile acţionând compulsiv controlere. Fiecare stă singur, vorbeşte sau trimite mesaje altora nevăzuţi, orbit de imagini care par să vină de nicăieri,scăldat în sunete ritmice şi bipuri. Gamerul iluminat vede că lumea de dincolo de jocurile din Peşteră™ pare să fie o mulţime de peşteri mai mult sau mai puţin similare, toate digitale, fiecare dintre ele un agon cu reguli proprii, un amestec arbitrar de şansă şi competiţie. Şi dincolo de asta? Nu multe. Realul a devenit un simplu epifenomen fără de care spaţiul de joc nu poate exista, dar care-şi pierde, puţin câte puţin, orice formă sau substanţă sau spirit sau istorie care nu este absorbită şi transformată de spaţiul de joc. Dincolo de spaţiul de joc sunt doar fragmente fără nume ale realului.

18. Teoria gamerului porneşte de la suspendarea presupoziţiilor Peşterii™, că există o lume mai reală dincolo de ea, undeva, şi că cineva – un preot sau un profesor – ştie unde. Gamerul ajunge la începutul unei vieţi de reflecţie, la o teorie a gamerului, păşind în afara Peşterii™ – şi întorcându-se în ea. Dacă gamerul poate chestiona spaţiul de joc în alţi termeni decât o face acesta, ar putea să nu mai fie doar umbra unei umbre a realului, difuz, inform, un gunoi prin colţuri. Ar putea să fie chiar jocul propriu-zis, aşa cum este el jucat în Peşteră™. Acolo, cel puţin, jocul ia forma pură a

algoritmului. Acolo, cel puţin, logica digitală la care aspiră spaţiul de joc este realizată în fapt. Provocarea este – dar şi această exprimare este o cădere înapoi în joc – să joci cu jocul însuşi, dar din interior. Gamerul ca teoretician are de ales între două strategii de joc împotriva spaţiului de joc. Una este să joace pentru real. (Ia pastila roşie.) Dar realul nu este decât o grămadă de imagini rupte. Cealaltă este să joace pentru joc. (Ia pastila albastră.) Să joace în interiorul jocului, dar împotriva spațiului de joc. Jocul digital pune în joc tot ceea ce spaţiul de joc se pretinde a fi: o luptă dreaptă, un câmp de luptă egală, o competiție liberă.

19. Pentru ca un gamer să fie teoretician, nu are nevoie de abilitatea de a juca un joc foarte bine. Premiile n-au de-a face cu gândirea asupra jocului. Nici abilitatea de a afirma că jocul este ireal în numele vreunui „exterior" presupus mai solid. Ce? Aceşti pixeli luminoşi nu sunt reali, vrei să spui? Nici lumea *ta* nu e. Peştera™ pare să fie locul în care formele, ideile, abstracțiunile din spatele simplei aparenţe a lucrurilor pot fi găsite. Dacă spaţiul de joc este sau nu mai real decât orice altă lume, aceasta nu este o problemă. Chiar şi în irealitatea lui, el poate avea efecte reale asupra altor lumi – abia aceasta este o problemă. Jocurile nu sunt reprezentări ale acestei lumi. Ele sunt mai mult alegorii ale unei lumi ca spaţiu de joc. Ele incarnează principiile abstracte pe baza cărora se iau deciziile cu privire la realitatea acestei lumi sau a alteia.

20. Iată principiul director al unei utopii a viitorului, de-acum de mult trecut: „Fiecăruia după nevoi; de la fiecare, după posibilităţi" (Marx 1974: 347). În spaţiul de joc, ce avem? O atopie, un loc absent, fără sens, unde guvernează o altă maximă: „de la fiecare după abilităţile lor – fiecăruia un nivel şi un scor". Nevoile nu mai intră în calcul. Nici măcar dorinţa nu mai contează. Scorul este totul. La prima vedere, se pare că gamerul ca teoretician a obţinut o abilitate care nu contează în spaţiul de joc. Gamerul ca teoretician ar putea începe cu o indiferenţă faţă de distincţii, faţă de tot ceea ce e de preţ în spaţiul de joc. El nu joacă pentru a câştiga (sau nu doar pentru a câştiga). El se joacă [*trifles*] cu jocul pentru a înţelege natura spaţiului de joc ca lume – ca „lumea". Se

joacă cu jocul pentru a descoperi în ce fel spațiul de joc nu-și respectă regulile autoproclamate.

21. Nu-i de mirare că jocurile digitale au devenit forma culturală a timpurilor noastre. Timpurile însele au devenit doar o serie de jocuri mai puțin perfecte. Jocuri ca acelea jucate în Peșteră™ se prezintă într-o stare pură, ca domeniu în care doar dreptatea – de-un fel – domnește. Începuturile unei teorii critice a jocurilor – o teorie a gamerului – s-ar putea afla nu în acuzarea jocurilor că sunt reprezentări eșuate ale lumii, ci chiar invers. Lumea de-afară este un spațiu de joc care pare o formă imperfectă a jocului. Gamerul este un arheolog al Peșterii™. Jocurile digitale pe care le găsește gamerul sunt ruine, nu ale unui trecut pierdut, ci ale unui viitor pierdut. Spațiul de joc este construit pe ruinele unui viitor pe care îl proclamă în teorie, dar pe care-l dezavuează în practică.

22. Spațiul de joc are nevoie de teoreticieni – dar și de o nouă practică. Una care să rupă liniile care îl despart pe gamer de designer, să reinventeze digitalul pentru a face din această distincție una arbitrară. Prezentarea deciziilor digitale într-o varietate de diferențe este o caracteristică a jocurilor. Poți câștiga sau poți pierde. Poți nimeri ținta sau nu. Practica gamerului ca teoretician ar putea fi aceea de a reinstala ceea ce este indecidabil înapoi în spațiul de joc a cărui violență primară n-are de-a face cu exploziile colorate sau numărătoarea morților, ci cu decizia dreptății digitale cu privire la unde trebuie să se afle totul și cum trebuie ierarhizat.

23. Din toate felurile de apartenență care creează loialitate de grup – muncitori împotriva șefului, cetățeni împotriva inamicului, credincioși împotriva necredincioșilor – acum trebuie să concurăm cu unul care face din agon primul și singurul său principiu. Spațiul de joc vrea ca noi să credem că acum nu suntem nimic altceva decât gameri, în competiție nu împotriva inamicilor de clasă sau credință sau națiune, ci numai împotriva altor gameri. Un nou personaj istoric bântuie pământul. Virno: „La baza cinismului contemporan stă faptul că bărbații și femeile învață prin experimentarea de reguli, nu de «fapte». […] A învăța regulile înseamnă,

totuşi, a recunoaşte lipsa lor de fundament şi convenţionalitatea lor. Nu mai suntem inseraţi într-un singur «joc» predefinit la care participăm din convingere. Acum, trebuie să facem faţă multor «jocuri» diferite, fiecare golit de seriozitate şi claritate, şi care este doar un loc al unei autoafirmări imediate – o afirmare care este cu atât mai brutală şi mai arogantă, cu atât mai cinică, cu cât ne angajăm, fără iluzii, dar cu o adeziune momentană perfectă acele reguli a căror convenţionalitate şi mutabilitate le-am perceput" (Virno 1996: 17-18).

24. Ai vreodată senzaţia că joci un joc inutil şi imens căruia nu-i cunoşti scopul şi nu-ţi poţi aminti regulile? Ai vreodată dorinţa de a renunţa, de a abandona, doar pentru a descoperi că nu există niciun arbitru sau organism de reglementare căruia să-i anunţi capitularea? Ai vreodată vaga teamă că, în vreme ce n-ai nimic de ales decât să joci jocul, tu nu-l poţi câştiga şi nici măcar nu ştii care-i scorul sau cine-l ţine? Ai suspiciunea că nici măcar nu ştii care va fi adversarul tău real? Te enervează faptul evident că zarurile sunt false şi masa e aranjată? Bine ai venit în spaţiul de joc, unde „aruncăm cu toţii zarurile cu pumnii strânşi"[3]. Această arenă atopică, acest sport speculativ este peste tot. *Fără durere, fără câştig. Fără curaj, fără glorie. Dă ce ai mai bun. Nu există locul al doilea. Câştigătorul ia tot.* Atenţie: în spaţiul de joc, chiar dacă ştii mersul şi te consideri un bun jucător, chiar dacă în această rundă *ai un joc bun*, vei observa că şi jocul te are pe tine. *Bun venit sub cupola tunetului. Bun venit sub cupola terorii. Bun venit în cel mai mare joc al tuturor timpurilor. Bun-venit în play-off, liga 1, turneul masters, unicul joc din lume.* Bun venit în atopia digitalului, unde la fiecare campion avem câte-un ratat, unde fiecare gamer *cunoaşte mersul.*

25. Eşti gamer, fie că-ţi place, fie că nu, aşa că ai face bine să părăseşti acest spaţiu de joc al lumii şi să mergi în Peşteră™, unde măcar violenţa afectează doar poligoane şi toată lumea ştie că premiile sunt doar culori şi numere. Şi totuşi Peştera™ este o lume pe care n-o poţi controla şi pe care nu o poţi lua în posesie. Chiar şi această utopie-surogat se află în posesia altcuiva. Cel puţin

[3] Din Leonard Cohen, „Everybody Knows", *I'm Your Man*, Sony, 1990 (n.t.).

pentru moment. Acum, spaţiul de joc este pretutindeni şi nicăieri. După cum spune Microsoft: *Unde vrei să mergi azi?* Poţi merge oriunde vrei în spaţiul de joc, dar nu-l poţi părăsi. Selectează una din două: un spaţiu de strategie pentru afaceri militare sau un spaţiu al mărfurilor pentru războiul de distracţie. Deci, fii un gamer, dar un gamer care gândeşte – şi acţionează – cu perspectiva realizării adevăratelor potenţiale ale jocului, în şi împotriva acestei lumi ca spaţiu de joc. Atunci poate că joaca îşi va putea găsi o formă proprie într-„o ontologie fără reguli" (Delanda 2002: 83).

Bibliografie

Adorno, Theodor, *Minima Moralia*, London, New Left Books, 1974. p. 228.

Caillois, Roger, *Man, Games and Play*, Urbana, University of Illinois Press, 2001, p. 114.

Debord, Guy, *Society of the Spectacle and Other Films*, London, Rebel Press, 1992.

Delanda, Manuel, *Intensive Science and Virtual Philosophy*, London, Continuum, 2002, p. 83.

Heidegger, Martin, *The Essence of Truth*, London: Continuum, 2002, p. 31.

Marx, Karl, „Critique of the Gotha Programme", în *The First International and After: Political Writings* vol. 3, Harmondsworth, Penguin, 1974, p. 347.

Neville, Richard, *Play Power: Exploring the International Underground*, New York, Random House, 1960, p. 278.

Virno, Paolo, „The Ambivalence of Disenchantment", în Michael Hardt & Paolo Virno (eds.), *Radical Thought in Italy*, Minneapolis, University of Minnesota Press 1996, pp. 17-18.

Žižek, Slavoj, *The Fragile Absolute*, London, Verso, 2001, p. 77.

McKenzie Wark

Informația vrea să fie liberă (dar se află pretutindeni în lanțuri)

Traducere de Daniel Clinci

Fiecare nouă etapă a proprietății private creează o nouă axă a conflictului de clasă. Dacă există două axe ale conflictului de clasă, două feluri de clase conducătoare, două feluri de muncă, de ce nu ar fi și trei feluri? O nouă clasă conducătoare pe care eu o numesc clasa vectorialistă. În vreme ce proprietatea privată avansează de la terenuri la capital și la informație, proprietatea însăși devine tot mai abstractă. Problema proprietății, fundament al clasei, devine o întrebare pusă peste tot, despre tot. Clasa hackerilor provine din transformarea informației în proprietate, în forma proprietății intelectuale, incluzând patente, mărci înregistrate, drepturi de autor, drepturi de publicare și dreptul moral al autorilor. Există o diferență esențială între clasa hackerilor și clasa vectorialistă. Clasa vectorialistă nu produce nimic nou. Clasa hackerilor include pe oricine creează informație nouă, în orice mediu.

A doua natură *vs.* a treia natură

Jamie Kirschenbaum s-a alăturat departamentului de producție de imagine al Electronic Arts (EA), o mare firmă de jocuri video, în 2003. În 2004, a intentat un proces împotriva companiei pentru neplata orelor muncite suplimentar. El a pretins că Electronic Arts i-a cerut să muncească 65 de ore pe săptămână, uneori el venind la muncă chiar și șase sau șapte zile. Intensificarea activității – după

cum este etichetată această muncă – se petrecea în jurul momentelor de deadline. El pretindea că asta se întâmpla tot timpul. Fiecare moment este o intensificare a activităţii.

Intensificarea era urmată uneori de perioade libere. EA a redus această perioadă liberă, care nu a fost niciodată codificată formal, la două săptămâni pentru fiecare proiect. Kirschenbaum a relatat că perioada sa liberă promisă a dispărut cu totul. În acel moment, a spus el, „ar fi fost fericit să petreacă o Zi a Muncii fără să muncească sau să ia o masă de 4 Iulie într-un alt loc decât cubul [*cubicle*] său, plăceri de care nu s-a mai bucurat de doi ani" (Stross, 2004). Toate acestea pentru 60000 $ pe an. Există, desigur, nişte *stock options*[1], dar nu vei obţine mare câştig din ele. Şi, desigur, există îngheţată gratuită. Chiar şi un serviciu de spălătorie. Dar, de fapt, toate aceste beneficii există pentru a-i face pe angajaţii EA să intensifice activitatea.

Troy Stolle nu lucrează pentru Electronic Arts, ci în lumea pe care compania a creat-o – marele joc multiplayer *Ultima Online*. În acea lume, el este un fierar pe nume Nils Hansen, precum şi alte două personaje, un arcaş şi un magician. El a „cumpărat" proprietăţi şi a făcut o casă pentru personajele sale. Pentru a plăti pentru acestea, a trebuit să muncească în joc ca fierar, făcând săbii şi cămăşi de zale imaginare pentru a le vinde celorlalţi jucători. El trebuie să stea întruna la calculator, să apese pe dealuri pentru a extrage minereu, să apese pe furnal pentru a transforma minereul în lingouri, să apese iar pentru a transforma lingourile în arme, apoi să apese iar pe dealuri şi tot aşa. Probabil că nu e foarte diferit de ceea ce face Jamie Kirschenbaum, iar activitatea este destul de intensă, cu excepţia faptului că Troy Stolle plăteşte pentru acest privilegiu.

Stolle nu deţine mijloacele de a realiza obiecte digitale. El nu e un acţionar major al Electronic Arts. Deci trebuie să muncească în *Ultima Online* ca fierar pentru a plăti necesităţile vieţii digitale. Pentru a-şi plăti necesităţile din viaţa reală, inclusiv abonamentul la *Ultima Online*, Stolle munceşte ca tâmplar. După cum scrie Julian Dibbel (2003), „ia un moment de pauză, fă un pas înapoi şi

[1] *Stock options* se referă la practica unor companii de a permite angajaţilor să cumpere pachete de acţiuni ale companiei respective la preţuri preferenţiale (n.t.).

gândeşte-te la ce se petrece aici: în fiecare zi, lună după lună, un om vine acasă după o zi întreagă de muncă repetitivă cu ciocanul şi cuiele pentru a-şi petrece o noapte întreagă de muncă repetitivă digitală cu ciocanul şi nicovala – şi plăteşte 9,95 $ pe lună pentru acest privilegiu. Rugaţi-l pe Stolle să explice chestia asta şi va avea răspunsul deja pregătit: «Păi, nu-i muncă dacă-ţi face plăcere.» Ceea ce, desigur, ne duce la întrebarea: de ce i-ar plăcea cuiva aşa ceva?"

Avem mai sus două ilustraţii ale vieţii şi timpurilor pe care eu le numesc a treia natură. Dacă a doua natură este producţia colectivă a unui mediu construit care creează o eliberare parţială de necesitate (Stolle tâmplarul), a treia natură este producţia colectivă a unui mediu de comunicare care încearcă să depăşească noile necesităţi impuse de relaţiile de clasă ale celei de-a doua naturi (Kirschenbaum graficianul). Dar a treia natură pare, de cele mai multe ori, a nu face nimic mai mult decât a reproduce caracteristicile celei de-a doua naturi într-o formă mai abstractă şi mai comună. Pe de altă parte, Kirschenbaum munceşte zi şi noapte pentru ca Stolle să poată munci zi şi noapte, producând şi reproducând o lume în care comunicarea nu reproduce nimic altceva decât munca nesfârşită şi lipsurile nesfârşite.

În cartea mea *Manifestul Hackerului*, am încercat să construiesc o teorie adecvată pentru munca şi viaţa cotidiană a acestei a treia naturi, în care fiecare proces social din a doua natură este dublat de un proces de comunicare care face mai mult decât să reprezinte a doua natură: o controlează. Aşa începe *Manifestul Hackerului*: „Un dublu bântuie lumea, dublul abstracţiei. Bogăţiile statelor şi armatelor, ale companiilor şi comunităţilor depind de el." Abstracţia generalizată este proprietatea cheie a celei de-a treia naturi, contribuţia ei distinctivă la istoria lumii.

Dar a treia natură perpetuează, chiar dacă într-o formă cumva modificată, un refren foarte familiar: „Tuturor claselor le este teamă de această abstracţie persistentă a lumii, de care depind bogăţiile lor. Tuturor claselor, cu excepţia uneia: clasa hackerilor. Noi suntem hackerii abstracţiei. Noi producem concepte noi, percepţii noi, senzaţii noi, inventate din date brute. Orice cod inventăm, fie el limbaj de programare, limbaj poetic, matematică sau muzică, curbe sau culori, noi suntem cei care abstractizează

lumi noi. Fie că ne considerăm cercetători sau autori, artişti sau biologi, chimişti sau muzicieni, filosofi sau programatori, fiecare dintre aceste subiectivităţi este un fragment al unei clase care devine treptat conştientă de sine ca atare (Wark, 2004, p. 002).

Marxism disco

Limbajul din *Manifestul Hackerului* poate fi recunoscut, parţial, ca marxist, deşi poate că nu e clar în ce măsură. Marx se află din nou peste tot, e o figură canonică, în special în lumea de limbă engleză. Dar oriunde reapare el acum, de obicei vine ca un răspuns, ca o afirmaţie, mai degrabă, decât ca o problemă sau ca o întrebare. „Oamenii vor fi pregătiţi să accepte întoarcerea lui Marx sau întoarcerea la Marx cu condiţia să fie menţinută tăcerea asupra dispoziţiei lui Marx de a acţiona, nu doar de a descifra" (Derrida, 1994, p. 32). Prin asta este trecută cu vederea una dintre problemele puse de Marx, cea referitoare la o practică. Ar putea fi şi altele.

Există multe „spirite ale lui Marx", toate eterogene unele faţă de celelalte. Există un Marx francez, un Marx german, un Marx italian. El se modifică şi se adaptează la diferitele medii istorice. Acel Marx al cărui spirit am dorit eu să-l transmit este un Marx englez. Este acel Marx cititor al lui Locke, Hume, Smith, Ricardo şi Mill. Este acel Marx, pe scurt, al cărui proiect este critica economiei politice şi pentru care proprietatea este categoria centrală a gândirii, şi una utilă, dat fiind statutul ei la limita dintre cultural-politic şi tehno-economic.

De asemenea, acesta este un Marx pentru care tensiunea dintre economic şi politic este o chestiune-cheie. După cum scrie Slavoj Žižek: „Toate teoriile franceze (sau influenţate de francezi) ale Politicului, de la Balibar, prin Rancière şi Badiou, la Laclau şi Mouffe au ca scop […] reducerea sferei economice […] la o sferă «ontică» privată de demnitate ontologică" (Žižek , 2005, p. 75). Aceasta ar putea fi considerată următoarea problemă al lui Marx care este, în general, trecută cu vederea: chestiunea relaţiei dintre economic şi politic. Nu este suficient să sugerăm, pe bună dreptate, că politicul nu poate fi redus la economic. Inversa este, de asemenea, adevărată.

Marxismul politic sau „francez", cum îl numeşte Žižek, se referă la acel marxism francez pe care englezii îl consideră un antidot la propriile lor studii culturale (Raymond Williams, Stuart Hall). Totuşi, el nu este chiar atât de îndepărtat de marxismul studiilor culturale engleze în sensul că a trecut în mod gradual dincolo de problema relaţiei dintre sfera economică şi cea politică. Amândouă pot fi considerate a fi ceea ce Simon Critchley numeşte cu îndrăzneală marxism disco, o „abordare care abandonează dimensiunile socio-economice prin reducerea întregii experienţe la modalităţi ale discursului, un gest care politizează marxismul cu preţul abandonării interogării capitalismului" (Critchley, 2005, 5:4). Ciudat în legătură cu marxismul disco este că, prăbuşind diferenţa în discurs, toate diferenţele sunt considerate echivalente din punct de vedere funcţional. Această mutare pregăteşte scena fie pentru întoarcerea noţiunii iacobine de „popor", fie pentru articularea clasei pe diferenţele de rasă, gen şi sexualitate, unde fiecare dintre ele este un fel de diferenţă echivalentă la nivel discursiv.

Critchley sugerează că „se poate vorbi despre o multiplicare a actorilor de clasă în societate, despre societate ca fiind formată dintr-o ţesătură din ce în ce mai complexă de identificări de clasă, care devin şi mai complicate prin alte seturi de identificări, fie ele de gen, etnie, orientare sexuală sau orice altceva" (Critchley, 2005, 5:3). Aş dori să pun această problemă într-un mod uşor diferit. Marxismul disco nu ştie cum să gândească posibilitatea diferitelor feluri de diferenţă. El are de spus din ce în ce mai puţine lucruri interesante despre clasă – şi, cu certitudine, nu are nimic de spus despre locul clasei în care el însuşi este produs. Dacă nu ne mai uităm la procesul tehno-economic, ne vom găsi dansând pe un ritm hipnotic şi întrucâtva repetitiv de disco, în care capitalismul devine un mediu ubicuu şi oarecum fără caracteristici.

S-ar putea ca „multiplicarea actorilor de clasă" să nu însemne foarte multe. Transformările sistemului de clasă pot fi relativ simplu de identificat. Poate că odată cu apariţia celei de-a treia naturi, tehno-economicul funcţionează de aşa manieră încât dispersează experienţa clasei pe întreg terenul său. Trăim o transformare a celei de-a doua naturi în cea de-a treia, generată de ea şi care generează, la rândul ei, un nou teren al conflictului de clasă,

unul care creează un nou spaţiu al posibilităţii pentru producţia unui nou tip de economie a bunurilor, dar care creează şi posibilitatea a ceva diferit de economia bunurilor.

Munca imaterială *vs.* muncă factorială?

În loc să ne uităm la marxismul disco, am putea privi către un fel de „marxism tehno", în care tehno-economicul are o apariţie puternică, dar nu ca domeniu pre-discursiv la care să poată fi redus politicul. Mă voi referi în continuare la lucrările lui Michael Hardt şi Antonio Negri (în continuare, doar Negri) şi la cele ale lui Arthur Kroker şi Michael Weinstein (în continuare, doar Kroker), care provin din interpretările italiene şi, respectiv, germane ale lui Marx şi care funcţionează în afara limitelor beat-ului disco.

Negri susţine un nou concept de muncă, bazat pe transformările formei sale principale, ceea ce el numeşte „munca imaterială": „Munca ce creează produse imateriale, cum ar fi cunoaştere, informaţie, comunicare, o relaţie sau un răspuns emoţional" (Hardt & Negri 2004, p. 108). Deşi nu neagă persistenţa continuă a muncii agricole şi a celei de producţie de bunuri, Negri afirmă că munca imaterială este acum „hegemonică în termeni cantitativi". Această muncă este flexibilă, mobilă, deseori precară. Nu respectă vreo distincţie între muncă şi timp liber. Absoarbe ceea ce pe vremuri se numea „munca de femei" – menţinerea relaţiilor afective – în munca plătită.

Munca imaterială ţine în foarte mare măsură de social. Mai degrabă decât a fi organizată de capital, munca imaterială se organizează pe sine. Mai mult, produsele muncii imateriale sunt sociale şi comune. Ea nu produce atât produse, cât relaţii. Proprietatea care rezultă este, şi ea, imaterială şi foarte socială. „[…] Exploatarea de sub hegemonia muncii imateriale nu mai înseamnă, în primul rând, exproprierea valorii, măsurate prin timpul de lucru individual sau colectiv, ci captarea valorii, care este produsă de munca cooperativă şi care devine din ce în ce mai comună prin circulaţia ei prin reţele sociale. Formele centrale ale cooperării productive nu mai sunt create de capitalist ca parte a proiectului de a organiza munca, ci apar din energiile productive ale muncii înseşi" (Hardt & Negri 2004, p. 113).

Pentru Negri, caracterul social al muncii imateriale intră în contradicție cu forma sa de proprietate privată, „proprietatea imaterială". „Atunci când comunicarea este baza producției, privatizarea împiedică imediat creativitatea și productivitatea" (Hardt & Negri 2004, p. 185). De aici apar luptele complicate pentru deținerea proprietății intelectuale, care încearcă să le atribuie indivizilor ceea ce este, de fapt, produs în comun.

Munca imaterială a devenit prea importantă pentru forma de proprietate în care se află. „Drepturile capitaliste la proprietatea privată sunt bazate pe munca individuală a producătorului, dar, pe de altă parte, capitalul introduce continuu forme de producție mai colective și colaborative; avuția produsă colectiv de muncitori devine proprietatea privată a capitalistului. Această contradicție devine din ce în ce mai extremă în mediul muncii imateriale și al proprietății imateriale" (Hardt & Negri 2004, p. 188).

Totuși, Negri nu discută prea mult despre calitățile neobișnuite ale comunicării ca formă de muncă. Dezvoltarea muncii imateriale reconstituie munca în general, formând baza faimosului concept al multitudinii, care este o categorie mai mult politică decât economică și o chestiune legată mai degrabă de ceea ce ar putea munca deveni decât de ceea ce este ea. Abordarea lui Negri este optimistă cu privire la noile calități ale muncii, dar nu este foarte precisă din punctul de vedere al comunicării.

Lucrarea lui Arthur Kroker este mai puțin optimistă (Kroker & Weinstein 1994). Aceasta poate din cauza faptului că se concentrează mai mult pe transformările clasei conducătoare decât pe cele ale muncii. Kroker scrie cu disperare despre „consolidarea globală a corporațiilor multinaționale în rețele electronice înregistrate ca mărci, care nu domiciliază într-un loc geografic fix, dar care reprezintă numai un nod strategic în circulația circuitului digital". Acest lucru produce ceea ce el numește „capitalism direcționat [*streamed*] […] un vector dinamic populat de o multitudine globală de indivizi izolați din ce în ce mai conectați, împins înainte de curentele alternante ale avuției și necesității" (Kroker 2004, p. 126).

Pentru Kroker, mutația procesului de producție adusă de comunicare creează mai puțin o nouă clasă politică de jos, și mai mult o nouă formă de dominație de sus: „[…] Politica virtualității

aduce în existenţă o nouă clasă: o clasă fără o identitate colectivă anterioară. O clasă virtuală care, rupând-o cu modul de producţie (industrială), se dezvăluie rapid ca o clasă reprezentativă pentru forma bunurilor digitale. Clasa virtuală este globală, lichidă, interconectată, deţinătoare a controlului, substituibilă în ceea ce priveşte abilităţile de muncă tehnică, o clasă de specialişti ai sistemului nervos digital" (Kroker 2004, p. 128).

Dar Kroker este la fel de vag cu privire la clasa virtuală cum este Negri cu privire la multitudine. El vede clasa virtuală ca fiind compusă din agenţi ai finanţelor digitale, medii şi tehnologie, dar îi include ocazional şi pe web designeri şi pe alţii care prestează diferite forme de muncă – chiar dacă în termenii lui Negri ar fi muncă imaterială.

Atât Negri, cât şi Kroker renunţă la analiza clasică marxistă a producţiei. Fără valoare de utilizare, valoare de schimb şi valoare surplus. Pentru Kroker, „noul mod de producţie – producţia digitală – aduce cu sine o nouă epocă istorică a puterii-cunoaştere, nu a puterii-muncă, a valorii virtuale, nu a valorii de schimb" (Kroker 2004, p. 129). Dar ambii au suspiciunea că munca şi clasa sunt categorii indispensabile.

Unde Negri vede noul regim de jos în sus, Kroker îl vede de sus în jos. El vorbeşte despre „munca factorială", nu despre „munca imaterială", a „reducerii noastre la inerţia rezervei" (Kroker 2004, p. 134). Ceea ce pentru Negri este autoorganizarea muncii prin comunicabilitatea ei recent descoperită, pentru Kroker este o adâncire a subordonării corpului la logica comodificării. Ei văd acelaşi lucru, poate, dar din puncte de vedere diferite, ajungând la concluzii opuse. Departe de a indica o nouă politică eliberatoare a multitudinii, Kroker conchide că „este posibil ca proletarizarea muncii-cunoaştere să fie abia la început" (Kroker 2004, p. 137).

Putem reflecta în acest punct la experienţele lui Troy Stolle şi Jamie Kirschenbaum. Pe de-o parte, angajatul EA, privat de mijloacele de producţie imediate prin industrializarea muncii digitale, se confruntă cu lupta clasică pe durata întregii zile de muncă. Pe de altă parte, pentru Stolle, chiar şi fostul său timp privat în afara muncii ia forma unei munci, o muncă pentru care el plăteşte şi din care nu primeşte nimic în schimb, cu excepţia valorii de recunoaştere.

Atât Negri, cât şi Kroker vorbesc despre înmulţirea conflictelor din jurul proprietăţii intelectuale. Kroker: „Proprietatea intelectuală […] este forţa motrice a formei bunurilor digitale" (Kroker 2005, p. 134). „Productivitatea biopolitică în ascensiune a multitudinii este subminată şi blocată de procesul aproprierii private" (Hardt & Negri 2004, p. 185). Dar cred că niciunul dintre ei nu înţelege cu adevărat cât de ieşită din comun este extinderea proprietăţii private şi în cazul produselor muncii intelectuale.

Clasa hackerilor *vs.* clasa vectorialistă

Teza mea nu este că munca s-ar fi schimbat, nici aceea că clasa conducătoare s-ar fi schimbat, ci că există o nouă clasă producătoare, dar şi o nouă clasă exploatatoare. Cred că proprietatea intelectuală este a treia etapă a abstractizării proprietăţii private. Prima a fost luarea în posesia a pământului şi ascensiunea economiei bunurilor agricole; a doua a fost formarea capitalului şi ascensiunea economiei bunurilor manufacturate. Cred că ne aflăm acum în pragul ascensiunii unei a treia etape a abstractizării proprietăţii. Aşa numita proprietate intelectuală, care se prezintă pe sine în continuitatea istoriei legii patentului, a dreptului de autor şi a mărcii înregistrate, nu are deloc legătură cu asta. După cum afirmă Lawrence Lessig (2004), a avut loc o ruptură faţă de tradiţie. Este vorba despre proiectul de transformare a unor drepturi, altădată negociate, în drepturi de proprietate privată.

Această nouă etapă a proprietăţii private creează o nouă axă a conflictului de clasă. Trebuie să ne amintim că au existat deja două axe ale conflictului de clasă, nu doar una. Prima a fost cea a conflictului cu privire la privatizarea pământului. I-a transformat pe ţărani în fermieri şi pe stăpânii feudali în ceea ce eu numesc clasa pastoralistă. Fermierii sunt deposedaţi de toate drepturile tradiţionale. Plătesc chirie în bani, nu în natură.

Transformarea ţăranilor în fermieri şi a stăpânilor în pastoralişti încă se mai desfăşoară şi azi. Conflictul de clasă cu privire la privatizarea pământului este încă forma dominantă de luptă de clasă în mari părţi ale Asiei, Africii şi Americii Latine. Dar acest conflict de clasă este împletit cu un altul, cel dintre capitalişti şi

muncitori. Deci, dacă despachetăm categoria cumva anistorică a „capitalismului", descoperim deja două axe ale conflictului de clasă şi patru clase care formează alianţe şi negociază unele cu celelalte pe parcursul a trei secole.

Dacă există două axe ale conflictului de clasă, două feluri de clase conducătoare, două feluri de muncă – de ce nu ar exista şi o a treia? Cred că Negri şi Kroker au dreptate atunci când insistă că ceva se schimbă, că forma bunurilor se modifică. Perspectiva mea diferă atunci când este vorba despre argumentarea faptului că nu munca se schimbă şi nici nu există o nouă clasă potenţial conducătoare, ci că există o întreagă nouă axă a conflictului de clasă, care plasează o nouă clasă conducătoare împotriva unei noi clase producătoare.

Noua clasă conducătoare este numită de mine clasa vectorialistă, mai degrabă decât clasa virtuală. Spre deosebire de Kroker, nu vreau să-i ofer inamicului pe tavă conceptul de virtual. La fel ca Negri, vreau să păstrez o teorie critică mai optimistă, îndreptată către viitor. Deci, vorbim despre clasa vectorialistă, numită aşa pentru că ea controlează vectorii prin care circulă informaţia. Informaţia poate fi considerată un concept tocmai pentru că poate fi cuantificată, valorizată şi deţinută.

Faptul că clasa vectorialistă a înlocuit clasa capitalistă în funcţia de clasă dominantă exploatatoare se poate vedea din forma pe care o iau corporaţiile de frunte. Aceste firme renunţă la capacitatea lor productivă, pentru că ea nu mai este o sursă de putere. Ele se sprijină pe o masă competitivă de contractori capitalişti pentru fabricarea produselor. Puterea lor stă în monopolizarea proprietăţii intelectuale – patente, drepturi de autor, mărci înregistrate – şi a mijloacelor de a le reproduce valoarea – vectorii de comunicare. Privatizarea informaţiei devine aspectul dominant, iar nu subsidiar, al vieţii comodificate. Klein: „Există o anumită logică a acestei evoluţii: mai întâi, un grup de producători transcend legătura cu produsele mundane, apoi, cu marketingul ridicat la nivelul central al afacerilor, ei încearcă să schimbe statutul social al marketingului ca întrerupere comercială şi să-l înlocuiască cu o integrare fără cusur" (Klein 2000, p. 35).

Când proprietatea privată avansează de la pământ la capital la informaţie, proprietatea însăşi devine mai abstractă. Capitalul ca

proprietate eliberează pământul de fixarea lui spațială. Informația ca proprietate eliberează capitalul de fixarea lui într-un obiect particular. Această abstractizare a proprietății face ca proprietatea însăși să fie ceva mai deschisă la inovare accelerată – dar și la conflict. Conflictul de clasă fragmentează, dar se insinuează în orice relație care devine relație de proprietate. Chestiunea proprietății, baza clasei, devine întrebarea pusă peste tot, despre tot. Dacă „clasa" pare absentă pentru apologeții timpului nostru nu este din cauză că ea a devenit doar o altă idee într-o serie de antagonisme și articulații, ci dimpotrivă, pentru că a devenit principiul structurant nerecunoscut al celei de-a treia naturi care organizează jocul identităților ca diferențe.

Clasa hackerilor apare din transformarea informației în proprietate, sub forma proprietății intelectuale, inclusiv patente, mărci înregistrate, drepturi de autor, drepturi de publicare și drepturi morale ale autorilor. Clasa vectorialistă încearcă din răsputeri să curteze ideologic clasa hackerilor, insistând asupra complementarității esențiale dintre proprietatea informației și producția de informație nouă. Aceasta îi poate face pe unii, cum ar fi Kroker, să șteargă distincția dintre clasa hackerilor și clasa vectorialistă. Se pot recunoaște contururile acestei ideologii în fetișizarea antreprenorului și a tehnologiei, unde întreaga chestiune a muncii este ignorată sau sublimată într-un discurs despre „creativitate", despre munca văzută ca joacă, despre joaca văzută ca muncă. Însă după cum arată cazul lui Kirschenbaum, hackerii și vectorialiștii sunt departe de a avea un interes comun.

Există o diferență esențială între clasa hackerilor și clasa vectorialistă. Hackerul inventează, produce o nouă cunoaștere, o nouă cultură, o nouă știință – dar nu deține mijloacele de a realiza valoarea a ceea ce creează. Clasa vectorialistă nu produce nimic nou. Funcția ei este de a face ca totul să fie egal, de a comodifica noul. Ea deține mijloacele de a realiza valoarea noului. Hackerul ajunge să-și vândă munca, într-un fel sau altul, clasei vectorialiste. Proprietatea intelectuală, în timp ce este prezentată ca apărarea drepturilor producătorilor noului, este de fapt legată de menținerea drepturilor, dar nu ale producătorilor, ci ale deținătorilor informației.

Clasa hackerilor include pe oricine creează informaţie nouă, în orice mediu. Îi include nu numai pe muzicieni, scriitori şi regizorii de film, ci şi pe chimişti, biologi, filosofi – oricine produce informaţie nouă – inclusiv pe teoreticienii marxişti şi postmarxişti. Produsele muncii hackerilor pot fi mai diferenţiate decât cele ale muncii proletarului sau ale fermierului, dar forma bunurilor le face egale. X cuvinte din cartea mea sunt egale cu Y piese de pe albumul tău, sunt egale cu Z bani din drepturi de autor pentru patentul tău. Pentru clasa vectorialistă, toate aceste lucruri sunt numai o parte a unui portofoliu al proprietăţii intelectuale care constituie, în aceste vremuri, o parte substanţială a „activelor" unei companii.

Informaţia vrea să fie liberă

Clasa hackerilor produce informaţie nouă; clasa vectorialistă o transformă în proprietate privată. Informaţia este un lucru straniu, la fel de subtil teologic cum era bunul pentru Marx. Ea are o proprietate ontologică ciudată. Informaţia nu este niciodată imaterială. Informaţia *nu* poate să nu fie incarnată. Ea nu are o existenţă în afara materialului. Nu este un ideal, o fantomă, un spirit. (Deşi ar putea să dea naştere la aceste lucruri ca mistificări…) Totuşi, relaţia informaţiei cu materialul este radical contingentă. Această contingenţă poate fi realizată abia acum. Apariţia digitalului este realizarea, în fiecare sens al cuvântului, a relaţiei arbitrare dintre informaţie şi materialitatea sa, în care relaţia arbitrară a semnificantului cu semnificatul este doar un caz special.

Viaţa cotidiană confirmă acest lucru. Aş putea să fac o copie a acestui text, iar informaţia din el, sau potenţialul de informaţie din el, ar fi în posesia ta pe un CD. Şi totuşi, ar fi încă „aici", pe harddrive-ul meu. Nu-i ciudat? Faptul că eu posed informaţia nu te privează pe tine de ea. Orice ar fi informaţia, ea scapă graniţelor vreunei materialităţi specifice. Aceasta este promisiunea sa ontologică unică, acum pe deplin realizabilă în digital.

Informaţia are, prin urmare, cel puţin o proprietate foarte ciudată. Poate eluda penuria. Şi această proprietate o face să pună probleme celuilalt fel de proprietate – proprietatea privată – care se bazează pe menţinerea penuriei. Informaţia este ceea ce

economiştii numesc „bun non-rival" – un termen care este, clar, un oximoron. Informaţia aduce nu numai o provocare intelectuală, ci şi una istorică pentru gândirea economică. Provocarea constă nu numai în a gândi ce anume ar mai putea fi ea, ci şi în a practica producerea şi reproducerea informaţiei.

Noile proprietăţi ontologice pe care informaţia le introduce în lume aduc cu ele, ca reacţie, noi feluri de relaţie de proprietate, în sens legislativ – ceea ce numim acum „proprietate intelectuală" – un alt oximoron. După cum înţeleg eu, proprietatea intelectuală se dezvoltă din, dar este diferită de patente, drepturi de autor şi mărci înregistrate. Proprietatea intelectuală este tendinţa de a transforma drepturi negociabile social în drepturi de proprietate privată. Enorma ascensiune a discuţiilor despre proprietatea intelectuală provine din contradicţia dintre potenţialul nou-realizat al informaţiei de a evada din lipsuri şi cei care au interesul de a o băga la loc între limitele pe care penuria şi bunul le impun.

Forma proprietăţii ontologice a informaţiei este, în aceeaşi măsură, produsă social, pe cât este şi o formă a proprietăţii juridice. Întrebarea este cum şi de ce aceste două sensuri ale „proprietăţii" au intrat în conflict. Întrebarea este de ce, dacă „informaţia vrea să fie liberă" în sens ontologic, este „pretutindeni în lanţuri", în sens juridic (Wark 2004, p. 126). Venind dintr-o anume zonă a tradiţiei marxiste, nu pot să nu observ că legea este suprastructurală, reactivă şi, mai presus de orice, este un teren pe care se negociază interesele de clasă. În special, sunt interesat de lege ca teren în care interesele succesive ale clasei dominante reuşesc să facă tranziţia de la un mod de producţie la altul. Asta poate suna „vulgar", dar poate că în acest caz vulgară este realitatea situaţiei, nu teoria.

Dacă clasa capitalistă a găsit că e folositor ca informaţia să rămână relativ liberă, în interesul dezvoltării producţiei şi a consumului ca întreg, clasa vectorialistă insistă asupra aplicării unor drepturi stricte de proprietate privată asupra informaţiei. Forţele relative ale acestor două clase dominante rivale pot fi evaluate privind la stadiul legilor proprietăţii intelectuale. Preponderenţa intereselor capitaliste sau vectorialiste într-o firmă anume poate fi evaluată privind la politicile ei cu privire la aplicarea juridică şi

tehnică a legii proprietăţii intelectuale. Locul unei anumite ţări în procesul de dezvoltare poate fi evaluat după modul în care răspunde cererilor din lumea supradezvoltată cu privire la aplicarea acordurilor internaţionale care se referă la aceste „drepturi". Pe scurt: extinzând logica analizei de clasă, ar putea fi arătat cum, departe de a fi exilată la groapa de gunoi a istoriei, clasa este vie şi nevătămată în vremurile noastre, chiar dacă în forme pe care abia acum începem să le denumim.

Putem înţelege obsesia de a aplica legea proprietăţii intelectuale în termeni de clasă; este vorba despre interesele unei clase dominante emergente. Putem înţelege, apoi, ideologiile informaţiei ca proprietate. James Boyle (1996) sugerează că există o tensiune între ideea de maximizare a „eficienţei" economiei ca întreg şi producţia de „stimulente" pentru creatorii/deţinătorii de informaţie. Pentru a fi „vulgar": schimbarea de la prima la a doua este schimbarea de la gândirea capitalistă la cea vectorialistă cu privire la locul informaţiei în economie, de la periferie la centru. Dar ce este şocant este că, în ciuda coerciţiei juridice şi ideologice, informaţia tot vrea să fie liberă. Proprietăţile ei legale intră în conflict cu proprietăţile ei ontologice. Deci, pe de-o parte, vedem încercări din ce în ce mai viguroase de a scoate în afara legii distribuţia liberă a informaţiei; pe de altă parte, observăm persistenţa file-sharingului şi a pirateriei. Cum putem interpreta această tensiune?

Acesta este punctul în care se poate reinventa un fel de teorie critică. Teoria critică este cea care nu gândeşte doar în termenii realului, ci şi în cei ai virtualului. Virtualul ar putea fi înţeles ca fundament al posibilităţii, dar al „posibilului" în cel mai material sens. Această teorie critică ar putea începe prin a spune că poate această tensiune cu privire la informaţie înseamnă că am descoperit, în sfârşit, punctul în care putem scăpa de penuria materială şi de toate economiile penuriei. Poate că am descoperit domeniul în care să realizăm o anume promisiune „utopică": „fiecăruia după nevoi; de la fiecare după posibilităţi".

Asta cred eu. Şi nu cred că sunt singurul. Există, după cum a observat acum mult timp Marcel Mauss, un instinct latent de clasă conform căruia toate produsele ştiinţei şi ale culturii ar trebui să le aparţină oamenilor ca ceva deţinut în comun, cu adevărat în

comun. Mauss: „Se preferă să se spună că ele sunt produsele minţii colective la fel de mult cum sunt ale minţii individuale. Toată lumea doreşte ca ele să ajungă în domeniul public sau să intre în circulaţia generală a bunurilor cât mai repede posibil" (Mauss, 1990, p. 67). Publicul nu „piratează" proprietatea altcuiva. El doar nu recunoaşte ca legitimă noua închidere a informaţiei în proprietatea privată.

File-sharingul este o mişcare socială, dar după nume nu este recunoscută ca atare. Rar se descrie pe sine ca mişcare socială, dar nu cred că asta e ceva ieşit din comun. La fel, cred că relaţia darului în cultură şi în cunoaştere a fost vie şi nevătămată şi a rezistat procesului de comodificare secole întregi. Abia acum şi-a găsit un aliat în mijloacele digitale de reproducere a informaţiei, astfel că posesia cuiva poate însemna posesia tuturor. Tehnicitatea care face posibilă abstragerea informaţiei din substratul ei material nu este doar chemarea întru fiinţă a ceva ce poate fi capturat de regimul valorii economice sau al jurisdicţiei legale, ci şi a ceva ce le scapă.

Ceea ce ne aduce înapoi la clasa hackerilor. Dacă există un schimb al darurilor care funcţionează între oameni, producătorii de informaţie vor lua partea acelor oameni sau vor lua partea clasei vectorialiste? Aceasta este întrebarea vremurilor noastre. Aceasta este miza luptei dintre principiul „informaţia vrea să fie liberă" şi toate discuţiile ideologice despre „stimulente" versus „eficienţă" şi alte încercări de a nega natura ontologică radicală a informaţiei înseşi. Clasa hackerilor are de făcut o alegere. Fie ia partea clasei vectorialiste, fie realizează că proprietatea intelectuală îi apără pe deţinători, nu pe producătorii de informaţie. Şi cine – pe termen lung – ajunge să deţină informaţia? Aceia care deţin mijloacele de producţie, mijloacele de a-i realiza valoarea. Mişcarea ideologică este de a şterge distincţia dintre producător şi deţinător, dar în realitate hackerul, ca şi muncitorul şi fermierul, îşi vinde produsul muncii sale celor care deţin mijloacele de a-i realiza valoarea.

După cum ştim noi, cei de la periferie: comodificarea a fost întotdeauna globală. „Globalizarea" nu este nimic nou – poate exceptându-i pe cei din lumea supradezvoltată care au început să-i simtă efectele abia acum, odată cu prăbuşirea statului corporatist

sau fordist şi a compromisului de clasă keynesian între capital şi muncă. Dar cred că ascensiunea clasei vectorialiste ne oferă o imagine asupra formei pe care a luat-o globalizarea formei bunurilor la sfârşitul secolului XX.

Clasa vectorialistă este cea care produce mijloacele pentru stabilirea unei diviziuni globale a muncii. Ea dezvoltă procesul de producţie vectorială, în care informaţia este separată de forma sa materială, permiţând materialităţii producţiei să fie separată spaţial de informaţia care îi guvernează forma. Şi astfel ne alegem cu noua diviziune globală a muncii, în care vechile firme capitaliste ale lumii supradezvoltate devin firme vectorialiste prin renunţarea la capacitatea de producţie. Manufactura devine specialitatea lumii subdezvoltate; lumea supradezvoltată administrează mărci, foloseşte patente şi impune drepturi de autor. Schimbul inegal nu se mai desfăşoară între o economie capitalistă în nord şi una pastoralistă în sud, ci între o economie vectorialistă în nord şi o economie capitalistă în sud. Dar vectorialul merge şi mai bine: amestecă spaţii cândva relativ omogene economic în diverse state-naţiune. Putem găsi lumea subdezvoltată acum şi în Mississippi, iar lumea supradezvoltată în Bangalore.

Acest proces este complex şi contradictoriu. Paradoxul timpurilor noastre este că atât privatizarea informaţiei, cât şi expansiunea comunelor informale se întâmplă în acelaşi timp. Ceea ce ne dă speranţă este fragilitatea poziţiei vectorialiste, care merge împotriva proprietăţilor ontologice ale informaţiei şi care îşi poate proteja interesele numai prin intensificarea nivelului de coerciţie legală. În timp ce pământul se pretează la „monopolul natural" şi la extracţia de rente, acest proces devine din ce în ce mai dificil odată ce proprietatea devine mai abstractă. Şi acum ajungem la cel mai fragil monopol al economiei vectoriale. Mijloacele de a produce şi reproduce informaţia pe care ea le creează sunt forţele propriei sale destructurări.

Există un model alternativ atât pentru comodificarea absolută a informaţiei, cât şi pentru pirateria ei. (Pirateria, la urma urmelor, este doar inversarea dictonului lui Proudhon, „proprietatea este furt" – ea face din furt proprietate.) Alternativa este economia darului. După cum afirmă John Frow (1997), darul nu este un

stadiu pur, armonios, ideal, care să existe dinaintea bunurilor, ci este dublul necesar al bunului. Dar eu cred că ascensiunea digitalului deschide posibilitatea nouă ca darul să se distanţeze de bunuri. Ceea ce se poate crea, pe Internet, de exemplu, este o relaţie abstractă a darului. Dacă darul tradiţional implica întotdeauna o persoană care dăruieşte şi una care primeşte, cunoscute una alteia, care se obligă una pe cealaltă, darul abstract nu mai include o astfel de obligaţie specifică. Darul este invocat ca ceva abstract. Acesta este potenţialul încă nerealizat al celei de-a treia naturi.

Acest sens abstract al economiei darului mi se pare că aduce la lumină o etică – o etică a hackerului. Ca teoria critică să poată rezista tentaţiei de a deveni teorie ipocrită [*hypocritical theory*], ea trebuie să se ocupe de propriile sale mijloace de producţie şi distribuţie. Politica hackerilor înseamnă participarea şi încercarea de a construi, atât tehnic, cât şi cultural, relaţii abstracte ale darului, în care informaţia nu doar să vrea să fie liberă, ci să poată deveni liberă.

Ontologia spectrului *vs.* spectrologia spectacolului

> *[…] cum este posibilă rezistenţa intelectuală? Este ea dezirabilă? Este rezistenţa însăşi cel mai fericit răspuns la capitalismul târziu? Nu este prea reactivă, în sens nietzschean? Nu ar trebui să încetăm opoziţia reactivă faţă de capitalism şi să încercăm să gândim printr-un fel de afirmaţie activă a enormei sale energii creatoare şi distructive? Nu ar trebui, ca teoreticieni călători şi profesori invitaţi prin lume, să încercăm să prindem valul capitalismului târziu într-un fel de parodie parazită prost plătită a dezlocuirilor deteritorializante ale capitalismului târziu, ai cărui agenţi stau lângă mine în avion (ei citesc* Business Week*, eu citesc Guy Debord), în speranţa că enorma energie creativă şi distructivă a capitalismului târziu se transformă în cyber-revoluţie?*
>
> (Critchley 1999, p. 139)

Un manifest al hackerului oferă un da calificat tuturor acestor întrebări şi încearcă să plece în direcţia a ceea ce Critchley consideră a fi pericole. În primul rând, acest gen de gândire este o fantezie vegetativă, reieşită din munca în colaborare a lui Deleuze

şi Guattari, şi se împrăştie rapid pe Internet. E un fel de manie. Sunt câteva lucruri de spus despre manie, totuşi, dacă o concepem ca alterul reprimat al liniştii înnegurate a gândirii post- sau pseudostângiste. Un acces de manie poate fi o corecţie târzie. Personal, m-am săturat să încerc întotdeauna să „rezist" la orice.

„Filosofia începe cu dezamăgirea" (Critchely 2005, 1:1). S-ar putea spune că, în mod tradiţional, începe cu mirarea faţă de ceea ce este. Ca o corecţie, Critchely sugerează că filosofia începe cu o dezamăgire faţă de ceea ce nu este. Dar a treia cale este că ea începe cu o bucurie faţă de ceea ce ar putea fi, faţă de ceea ce ar putea fi posibil. Aceasta este starea de spirit a *Manifestului hackerului*. Şi poate că trebuie să fim un pic maniaci pentru a avea ceva de care să fim dezamăgiţi.

O manie a „afirmării active" a economiei bunurilor ca „enormă energie creativă şi distructivă" nu are nevoie să fie economistă. Se poate referi la o lectură mai productivă a faimoasei diagrame a „marxismului vulgar" despre baza tehno-economică care determină suprastructurile sale legale, politice şi culturale. De fapt, suspectez că respingerea oricărei versiuni a determinismului economic este noua vulgaritate. „Autonomia relativă" a politicului şi a culturalului a devenit o autonomie absolută, încăpând foarte bine şi în diviziunea muncii academice. De aceea vreau să mă întorc la proiectul gândirii bazei şi suprastructurii împreună, ca loc al problemei, iar nu al dogmei. Critchely: „Ce forţă are marxismul dacă dăm deoparte afirmaţiile sale materialiste despre viaţă, producţie, economie, practică şi istorie?" (Critchely 1999, p. 148).

O manie a „cyber-revoluţiei" nu trebuie să fie neapărat o teodicee, dar se poate referi la o modificare de fază a istoriei, la o transformare a planului în care se petrece viaţa cotidiană plină de evenimente. Nu sunt singurul care a intuit această schimbare de fază. A numi acest lucru „capitalism târziu" încă presupune ca iminent altceva-ul-timpuriu. Vreau să mut accentul de pe ceea ce trece pe ceea ce apare şi să dau noi nume – chiar dacă asta este doar o manie care apare atunci când citeşti Guy Debord la altitudini mari.

Deci, *Un manifest al hackerului* care, printre altele, este o relectură a lui Guy Debord şi Gilles Deleuze, iar prin ei o lectură a lui Marx.

De ce Debord? Pentru că mi se pare, pentru a împrumuta o expresie, un fel de „orizont ne-transcendent" al gândirii. El prezintă cea mai viguroasă versiune a ceea ce Critchley (2005, 1: 3) numeşte „nihilism activ", oferind o răsturnare completă a fetişismului bunurilor în termenii unei ontologii a nevoilor umane. Una dintre virtuţile sale este că nu a fost niciodată tentat de stalinism, troţkism sau maoism. Ca „teoretician călător", a făcut autostopul. A observat devreme că „într-o lume unificată, nu se poate merge în exil" (Debord 1998, p. 47). Aceasta este o bună observaţie a ceea ce eu numesc a treia natură.

Debord oferă, într-o formă extremă, unul dintre cele trei moduri în care, potrivit lui Ernesto Laclau, se divizează tradiţia marxistă. Primul mod este „ontologic" şi accentuează reconcilierea societăţii cu sine însăşi odată ce toate reprezentările distorsionate sunt depăşite. Al doilea mod este cel „etic". EL slăbeşte dimensiunea ontologică şi o subsumează unei idei etice normative. Există ceva din Derrida şi Critchley în acest mod. Al treilea mod este, probabil, „estetic" şi poate fi regăsit la Gramsci şi Sorel. După cum scrie Laclau, „ancorarea reprezentărilor sociale în fundamentul ontologic începe să se dizolve" (Laclau 1996, p. 80). Laclau aparţine acestui mod – marxism disco.

Dar dacă am regândi ontologicul nu ca pe ceva în afara reprezentării, la care să poată fi redus, ci mai degrabă să ne gândim la o ontologie a imaginii – o ontologie a „informaţiei" şi a expresiei sale? Acesta ar putea fi un mod de a citi *Anti-Oedip* de Deleuze şi Guattari. Ei nu atacă reprezentarea pentru a o reduce la o ontologie care este „pre-deconstructivă". Mai degrabă este vorba despre o ontologie a producţiei de semne. Poate, pentru a varia termenii lui Critchley, ei practică un constructivism nihilist, care încearcă să se detaşeze de valorile dominante în loc să le răstoarne, pentru a face posibilă construcţia unei ontologii a posibilităţilor umane, prin „concepte care sunt aeroliţi, nu produse comerciale" (Deleuze & Guattari 1994, p. 11). *Anti-Oedip* preia pariul lui Nietzsche că „poate fluxurile nu sunt încă deteritorializate suficient, nu sunt decodate suficient", că poate este posibil „să mergem mai departe" şi că „adevărul este că n-am văzut încă nimic" (Deleuze & Guattari 1984, p. 239). Problema lui Marx, înţeleasă astfel, nu este sfârşitul istoriei

sau o teodicee pentru reconcilierea cărnii şi spiritului, substanţei şi semnului. Este problema modificării de fază. Când anume sare istoria de la un plan de posibilitate la altul?

Poate că este nevoie de un moment de manie pentru a întrevedea această posibilitate, dar ea există. Poate că schimbarea de fază la a treia natură deschide o anume virtualitate, o nouă relaţie între materialitate şi informaţia care o bântuie. Poate că este posibilă construcţia a ceva diferit de economia bunurilor pe terenul celei de-a treia naturi. Poate că deja se întâmplă. Într-adevăr, *Un manifest al hackerului* nu este una dintre acele cărţi-teorie cu o concluzie vagă de tipul „ce e de făcut?". Practica există. Deja se face. E doar o problemă de identificare a noilor forţe ale schimbării sociale, de producere a unei analize care arată ce au ele în comun. Acesta este antidotul la dezamăgirea pe care o simt unii cu privire la cât de impenetrabilă este economia bunurilor. Critchley: „Dacă cineva ar găsi o cale de a depăşi capitalismul, atunci o corporaţie ar cumpăra atât drepturile de autor, cât şi pe cele distribuţie" (Critchley 2005, 5:4). Cunosc sentimentul – dar nu cred că lucrul acesta este inevitabil, iar invocarea proprietăţii intelectuale aici conţine „întrebarea" care precede acest „răspuns".

„Un dublu bântuie lumea, dublul abstracţiei." Ne amintim aici nu doar de spectrul lui Marx, ci şi de remarcabila lectură „spectrologică" a lui Derrida asupra lui Marx. Pentru Derrida, Marx combină spectrologia „simulacrului spectral" cu o ontologie pe care Derrida are curajul de a o descrie ca „pre-deconstructivă" (Derrida 1994, p. 170). După cum spune Critchley (1999, p. 150) despre lectura lui Derrida, „spectrul este apariţia inaparentului". Este ceea ce scapă actului aprehensiunii. Acesta este un Marx derridean, unul care ar putea fi pus la lucru într-un mod foarte productiv. După cum remarcă Critchley (1999, p. 149), „logica spectralităţii s-ar putea lega de logica hegemoniei; adică, dacă se renunţă – şi trebuie – la «a-teodiceea» escatologică comunistă a contradicţiilor economice ale capitalismului culminând inevitabil cu revoluţia, atunci politica şi hegemonizarea politic-cultural-ideologică este indispensabilă pentru posibilitatea schimbării radicale." Aici Critchley merge către conectarea lui Derrida cu al treilea mod marxist al lui Laclau.

Dar poate că aceasta nu este singura nuanţă de remarcat. Poate că primul mod nu este aşa de consumat precum ne lasă să credem Laclau. Poate că cealaltă întrebare ar fi cum anume produce actualul regim tehno-economic diferenţa spectrală. Şi, poate, putem să punem la lucru metafora bază/suprastructură în loc să o abandonăm. Ceea ce putem spune despre marxismul disco este că nu merge cu adevărat dincolo de metafora bază/suprastructură. Se ascunde de ea în suprastructuri. Poate că a venit momentul să regândim relaţia, printr-un concept de graniţă – conceptul proprietăţii.

Forma proprietăţii private este ceva ce nu aparţine strict nici bazei tehno-economice, nici suprastructurilor politice, juridice sau culturale. Este un spaţiu al traducerii unui limbaj – al preţului şi profitului, al salariilor şi pierderilor – în altul – de cazuri şi precedente, de statuturi şi poliţie. Este o graniţă de observat dacă dorim să înţelegem cum pot apărea noi relaţii de clasă. Pe de-o parte, sunt urmăriţi banii; pe de altă parte, este urmărită legea.

Ceea ce se întâmplă cu forma proprietăţii private este transformarea informaţiei în proprietate privată, un proces care consolidează statutul juridic al unei noi clase dominante, pe de-o parte, şi oferă relaţii în care noile forţe de producţie să fie angajate, pe de altă parte. Pe de-o parte, poate că se manifestă o logică a hegemoniei; pe de alta, o logică a producţiei care proferează noi poziţii de clasă care pot sau nu să negocieze şi să se alinieze în noi feluri.

Transformarea informaţiei în proprietate privată este o nouă codificare a „spectralului", cel al informaţiei. Ea generează o nouă clasă producătoare, cea a hackerilor, producători ai noului, a ceea ce este capturat de proprietatea intelectuală. Aceştia sunt clasa care face „diferenţa care face o diferenţă" (Bateson 2000, p. 459). Nu contează că, din punct de vedere cultural, chimiştii nu au nimic în comun cu muzicienii sau programatorii sau filosofii. Forma proprietăţii intelectuale face ca tot ce producem să fie echivalent.

Proprietatea intelectuală produce o nouă clasă dominantă – clasa vectorialistă – care deţine mijloacele de a pune în valoare ceea ce produce clasa hackerilor. Şi uneori nimic mai mult. Conform *Business Week*, firmele vectorialiste nu doar că externalizează extracţia de materii prime şi producţia obiectelor, dar externalizează

şi designul, folosind reţele vectoriale pentru a reduce valoarea muncii hackerului. „Cine va profita cel mai mult din această externalizare a inovării nu este clar încă. Dovezile timpurii sugerează că titanii occidentali de azi pot rămâne lideri prin orchestrarea reţelelor globale ale inovării. […] Este clar că o armată de ingineri angajaţi de o companie nu mai înseamnă că acea companie îşi poate controla destinul. În schimb, câştigătorii vor fi cei pricepuţi la administrarea creativităţii şi a competenţelor […] în toată lumea" (Engardio & Einhorn 2005, p. 94).

Cu alte cuvinte, firma vectorialistă poate controla patente-cheie, drepturi de autor, o marcă recognoscibilă şi mijloacele logistice de a administra vectorii prin care informaţia este transformată în materialitate. Se poate dispensa de restul. Este cazul Viacom sau Nike, Merck sau Sony. Se întâmplă în multe sectoare industriale, iar efectele se văd atât în lumea subdezvoltată, cât şi în cea numită de Paul Gilroy supradezvoltată.

Până acum s-ar putea crede că aceasta este o poveste tristă, în care comodificarea îşi poate schimba forma, dar totuşi proliferează. Chiar dacă acceptăm că există noi clase formate în jurul noii forme a proprietăţii, experienţa clasei pare a fi devenit dispersată şi microscopică, aproape invizibilă. Şi, totuşi, transformarea informaţiei în proprietate are o caracteristică, iar aceasta se află în centrul *Manifestului hackerului*. Îi lipseşte necesitatea. Informaţia, spre deosebire de pământ sau capital, nu cunoaşte penurie. Forma proprietăţii a ajuns atât de abstractă, încât ambiţia sa este de a cuprinde exact ceea ce îi scapă.

Veţi întreba: de ce să vorbim despre informaţie şi nu despre discurs sau despre limbaj sau poate chiar despre spectral? Acest lucru ne aduce înapoi la tehno-economic. „Informaţia" apare în urma unei duble mutări. Pe de-o parte, tehnica digitală produce informaţie în calitate de concept, iar în acelaşi timp ea o eliberează de orice materialitate specifică. Odată ce informaţia este digitală, relaţia sa cu materialitatea devine contingentă, arbitrară. Ea trebuie să ia o formă materială, şi cu toate acestea poate trece oricând dincolo de incorporare. Pe de altă parte, această producţie a informaţiei o face disponibilă pentru comodificare, dar numai în măsura în care poate fi redusă la identitatea sa de obiect şi luată în

posesia unui subiect. „Suprastructura" juridică intervine direct pentru a crea condiţiile necesare ca regimul bunurilor să se extindă în domeniul digital.

Nu este informaţia întotdeauna incorporată, contextuală, relaţională? Dacă suntem pregătiţi în domeniul umanismului sau în cel al ştiinţelor sociale, insistăm asupra acestei afirmaţii, ca un fel de tic nervos. Dar ce anume înseamnă că este incorporată, contextuală, relaţională? Aceasta este partea înfricoşătoare – informaţia ca atare, despre care ştim foarte puţine, chiar dacă acum este conţinută în forma juridică a proprietăţii şi a bunului, a auctorităţii şi deţinerii.

Şi cu toate acestea ne scapă. Deschideţi-vă laptopul, găsiţi o conexiune de bandă largă şi înghiţiţi cele mai recente festivaluri ale exploziilor şi curselor de maşini de la Hollywood. Copiaţi-vă CD-urile şi împărtăşiţi-le cu prietenii dumneavoastră. Plagiaţi câteva lucrări dacă tot sunteţi acolo. Electronic Arts – o firmă vectorialistă prin definiţie – le-a recunoscut angajaţilor ca Kirschenbaum timpul de lucru suplimentar, dar nu din cauza acţiunii în justiţie. O scrisoare de la „E. A. Spouse", care detaliază dificultăţile vieţii cu cineva care munceşte pe durata punitivă cerută de companie, a apărut pe Internet şi a circulat – şi a circulat – aducând asupra companiei genul de putere foarte slabă, dar foarte distribuită, posibilă în a treia natură (Richel 2005). A treia natură este o lume a reţelelor, care face posibile noi forme ale economiei bunurilor, dar şi noi forme ale ceea ce Geert Lovink (2005) numeşte „*notworking*" – noi modalităţi de asociere.

Toate acestea ne lasă cu o ultimă întrebare de la Marx – întrebarea despre organizare, despre formele de asociere. Nu este vorba despre inventarea a ceva. Poate că hackerii au modalităţi de organizare, după cum sugerează exemplul E. A. Spouse. Poate că nu mai e vorba despre „proletari din toate ţările, uniţi-vă!". Poate că o politică a hackerilor este mai mult o problemă legată de „lucrările lumii unite" (Wark 2004, p. 006). Alternativa la o etică a hackerilor, o politică a hackerilor, este clară în cazul lui Troy Stolle: muncim într-o lume în care informaţia este redusă la penurie şi plătim pentru privilegiul recunoaşterii care vine din obţinerea a ceva ce, în această lume a proprietăţii absolute, altul nu poate avea.

Bibliografie

Bateson, G., *Steps To An Ecology Of Mind*, University of Chicago Press, Chicago, 2000.

Boyle, J., *Shamans, Software and Spleens*, Harvard University Press, Cambridge, 1996

Critchley, S., *Ethics, Politics, Subjectivity*, Verso, London, 1999.

Critchley, S., *Infinitely Demanding*, manuscris nepublicat, 2005.

Debord, G., *Panegyric*, trans. J. Brook & J. McHale, Verso, London, 1998.

Deleuze, G. & Guattari, F., *Anti-Oedipus*, trans. R. Hurley, M. Seem, & H. R. Lane, Athlone Press, London, 1984.

Deleuze, G. & Guattari, F., *What is Philosophy?*, trans. H. Tomlinson & G. Burchell, Verso, London, 1994.

Derrida, J., *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International*, trans. P. Kamuf, Routledge, New York, 1994.

Dibbell, J., „The Unreal Estate Boom", în *Wired*, vol. 11, nr. 1, 1993.

Engardio, P. & Einhorn, B., „Outsourcing Innovation", în *Business Week*, 21 martie 2005.

Frow, J., *Time and Commodity Culture*, Oxford University Press, Oxford, 1997.

Hardt, M. & Negri, A., *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*, Penguin Books, New York, 2004.

Klein, N., *No Logo: No Space, No Choice, No Jobs*, Harper Collins, London, 2000.

Kroker, A. & Weinstein, M., *Data Trash: The Theory of the Virtual Class*, New World Perspectives, Montreal, 1994.

Kroker, A., *The Will To Technology and the Culture of Nihilism*, Toronto University Press, Toronto, 2004.

Laclau, E., *Emancipation(s)*, Verso, London, 1996.

Lessig, L., *Free Culture*, Basic Books, New York, 2004.

Lovink, G., „The Principles of Notworking", http://www.networkcultures.org, Institute for Networked Cultures, Amsterdam, 2005.

Mauss, M., *The Gift*, Norton, New York, 1990.

Richel, M., „Fringes vs. Basics in Silicon Alley", 9 martie 2005.

Stross, R., „When a Video Game Stops Being Fun", New York Times, 21 noiembrie 2004.

Wark, M., *A Hacker Manifesto*, Harvard University Press, Cambridge, 2004.

Žižek , S., „The Lesson of Rancière", în *The Politics of Aesthetics*, J. Rancière, Continuum, London, 2005.

HELEN STEWARD

Au animalele liber-arbitru?

Traducere de Sînziana Cotoară

Au animalele liber-arbitru? Majoritatea oamenilor ar fi de acord, probabil, că răspunsul la această întrebare este un „nu" cât se poate de răspicat. Tradiţional vorbind, conceptul de liber-arbitru este legat de lucruri precum capacitatea noastră de a ne alege valorile, viaţa pe care vrem să o avem, genul de oameni care vrem să fim etc. şi pare evident că niciun animal non-uman nu duce o viaţă care să justifice atribuirea unor asemenea puteri. Însă, cu toate astea, atunci când ne gândim la liberul-arbitru, este esenţial să luăm în consideraţie capacităţile animalelor. Chiar dacă despre nu se poate spune despre ele că au un liber-arbitru dezvoltat complet, diversele puteri ale animalelor oferă un fel de fundament esenţial pentru liberul-arbitru, pe care filosofii care se axează exclusiv asupra fenomenului uman riscă să-l ignore mai întotdeauna. Iar aceste capacităţi mai simple sunt îndeajuns de interesante pentru a ridica ele însele numeroase probleme filosofice; într-adevăr, aş spune că ele însele pot pune cea mai discutată problemă din această zonă a filosofiei. Pentru că, din punctul meu de vedere, ele sunt greu de împăcat cu anumite concepţii despre universul în care trăim – ceea ce s-ar putea numi concepţii mecaniciste sau deterministe despre acest univers. Devine, astfel, foarte util şi important să ne gândim la aceste capacităţi mai simple dintr-o perspectivă filosofică. În loc să ne întrebăm, aşa cum fac adesea filosofii, dacă liberul-arbitru este compatibil cu determinismul, ar trebui mai întâi să ne întrebăm dacă aceste puteri mai simple, care constituie ceea ce eu numesc „agentivitate animală", sunt compatibile cu el. Şi nu

este exclus, putem presupune, ca răspunsul la această întrebare să fie „nu", ceea ce ar pune într-o lumină nouă şi interesantă, diferită, dezbaterea despre liberul-arbitru.

Ce vreau să spun prin „agentivitate animală"? Primul pas în definirea acestui concept ar fi să spunem că agentul este ceva care poate *acţiona*. Ceea ce nu ar fi totuşi foarte clar, pentru că am ajunge, pur şi simplu, la întrebarea ce înseamnă a putea acţiona. Folosim uneori conceptul de acţiune într-un sens foarte general – putem să vorbim, de exemplu, despre acţiunea lucrurilor inanimate, cum ar fi vântul sau undele, sau despre acţiunea unui agent chimic, precum oxigenul sau apa, asupra unui material ca fierul, atunci când rugineşte. Prin urmare, s-ar părea că aproape *orice* lucru poate fi considerat agent, pentru că aproape toate lucrurile pot acţiona – adică aproape toate lucrurile pot avea un impact cauzal, într-un fel sau altul, asupra altora, în condiţiile propice. Însă, în privinţa conceptului de acţiune care mă interesează, nici despre vânt, nici despre unde, nici despre oxigen, nici despre apă nu s-ar putea spune că are puterea de a acţiona. De ce?

Ei bine, dacă ne gândim la ce se întâmplă atunci când rugineşte fierul, de pildă, am putea spune că oxigenul şi apa pot acţiona asupra fierului. Dar am putea să spunem, cu siguranţă la fel de bine, că fierul este cel care acţionează asupra oxigenului şi a apei. Nu este uşor să ne dăm seama, în general, de ce ar trebui să spunem oricare dintre aceste lucruri în detrimentul celuilalt, dacă ne gândim bine la procesul care are loc. Este, pur şi simplu, vorba despre întâlnirea dintre elemente şi compuşi diferiţi, în urma căreia se întâmplă ceva. Însă niciunul dintre reactivii implicaţi nu pare, în realitate, mai activ decât ceilalţi. Distincţia dintre activitate şi pasivitate este greu de susţinut când vorbim despre agenţi cu adevărat inanimaţi – iar asta se întâmplă, din punctul meu de vedere, din cauza faptului că discuţia despre agentivitate aplicată la sfera lucrurilor inanimate este o extensie a conceptului care derivă din şi ţine de, în primul rând, de modul în care conceptualizăm lumea *animată*. Am împrumutat ideea fundamentală de acţiune, care se aplică, în primul rând, la animale, pentru a descrie aspectele mai dinamice ale naturii inanimate. Însă inevitabilitatea cu care apar aceste interacţiuni în natura inanimată îi răpeşte conceptului de

acțiune aplicarea strictă și literală în lumea inanimată. Nu este ca și cum, atunci când oxigenul și apa fac fierul să ruginească, ne gândim că oxigenul sau apa ar putea face altceva decât fac, de fapt. Aducem laolaltă fierul, oxigenul și apa, iar procesul de ruginire are loc de la sine – este inevitabil. Oxigenul și apa au puterea de a face fierul să ruginească, însă nu este o putere pe care acestea o pot *exercita* propriu-zis, tocmai pentru că nu este o putere pe care pot *evita* să o exercite. Am putea spune, dacă vrem, că entitățile și lucrurile inanimate își pot *manifesta* puterile – dar nu le pot *exercita*. Ceea ce înseamnă, din punctul meu de vedere, că de fapt nu pot fi agenți.

Filosoful medieval Duns Scotus a distins între ceea ce el a numit puteri unidirecționale și puteri bidirecționale, iar această distincție ne ajută să explicăm concepția despre agentivitate care conduce la acest verdict. Multe lucruri au puteri unidirecționale. Sulfatul de cupru are puterea de a se dizolva în apă, mașina mea are puterea de a atinge 100 km/h în anumite condiții, plantele verzi au puterea de a face fotosinteză la lumină naturală. Însă toate acestea sunt doar puteri unidirecționale, pentru că, în condițiile propice, sulfatul de cupru *nu poate să nu* se dizolve în apă, mașina mea nu poate să nu atingă 100 km/h, iar plantele verzi nu pot să nu facă fotosinteză.

Pe de altă parte, în gândirea noastră obișnuită pare că atribuim anumitor lucruri din lumea asta un alt tip de putere – puterea de a face ceva *sau nu*, acel tip de putere pe care medievalii îl numeau putere *bidirecțională*. De exemplu, eu am, în acest moment, puterea de a ridica mâna. Aș putea să o fac. Însă am și puterea de a n-o face. De mine depinde dacă mâna mea o va lua sau nu în sus în secunda următoare. Fiecare dintre aceste lucruri pare a-mi sta în putere chiar în acest moment – să acționez sau să mă abțin de la a acționa. Astfel, în această privință, *eu nu* par a fi complet determinată de circumstanțele în care mă găsesc. De asemenea, ceea ce fac pare a depinde de *mine* și de alegerea de a-mi *exercita* sau nu puterea de a acționa. Iar asta conferă distincției dintre activitate și pasivitate un punct de sprijin solid. Sunt activă, dar aerul pe care îl disloc atunci când ridic mâna este pasiv – pentru că eu, și nu aerul, sunt adevărata sursă a mișcării, ceea ce o provoacă. Ceea ce nu ține doar de faptul că

sursa mişcării este în interiorul corpului meu. Este o problemă care ține de faptul că ceea ce se întâmplă *depinde de mine* – o idee de o importanță crucială în schema noastră conceptuală, ideea unei entități care are puterea de a face lucrurile să decurgă într-un fel sau altul, chiar şi lăsând la o parte condițiile în care se găseşte. Iar conceptul de agentivitate pe care vreau să îl folosesc este strâns legat de această idee a unei puteri bidirecționale – puterea de a face *sau nu* ceva. Numai acele lucruri care dețin puteri bidirecționale pot fi considerate agenți, în viziunea mea.

Voi face referire imediat la o provocare majoră care poate fi legată de ideea că conceptul de agentivitate pe care am încercat să-l descriu este coerent. Dar, presupunând deocamdată că am accepta că distincția între puterea uni- şi cea bidirecțională este legitimă şi interesantă, apare o întrebare evidentă. Am plasat, până acum, plantele şi lucrurile inanimate în categoria non-agenților. Am plasat ființele umane în categoria agenților. Însă cum rămâne cu animalele non-umane? Ele unde ar trebui încadrate? Au ele puteri bidirecționale?

Un mod foarte familiar de a gândi natura animală ne-ar face să răspundem „nu" la această întrebare. În istoria filosofiei avem o tradiție îndelungată în a ne distinge de animale – în a încerca să demonstrăm că suntem mai nobili sau mai buni sau mai importanți decât acestea într-o privință fundamentală. În doctrina creştină a existat mereu ideea că ființele umane sunt cele mai apropiate de Dumnezeu, fiind create, de fapt, după chipul şi asemănarea lui, iar în secolul al XVII-lea, Descartes a conferit acestei perspective creştine un fundament metafizic, subliniind că ființele umane trebuie distinse complet de celelalte animale pentru că numai oamenii au suflet. În *Pasiunile sufletului*, Descartes sublinia că toate mişcările animalelor pot fi explicate prin principii pur mecanice:

> De vreme ce arta imită natura şi oamenii pot face tot felul de maşini care se mişcă fără să gândească, pare raţional să spunem că natura realizează maşini mult mai frumoase decât cele artificiale. Aceste maşini naturale sunt animalele.

La fel ca mulți alții din secolul al XVII-lea, Descartes era foarte impresionat de inovațiile tehnologice ale epocii sale, mai ales de obiectele mecanice. Deosebit de uimit pare să fi fost de o statuie a

lui Neptun – pe care o menţionează în mai multe scrieri – care păşea înainte şi agita ameninţător un trident în faţa celor care se apropiau de el călcând, fără să ştie, pe un buton. În mod firesc, s-a gândit, asemeni multor altora din secolul al XVII-lea, că animalele ar putea fi puse în mişcare de un fel de mecanism biologic – şi că, prin urmare, nu este nevoie de puteri cu adevărat *psihice* pentru a explica funcţionarea lor. Însă interesant aici este faptul că această gândire filosofică de *secol XVII* despre animalele non-umane ca tip de mecanism biologic a durat, în unele grupuri, cu schimbări nesemnificative, până în *secolul XXI*. Singura schimbare cu adevărat *majoră* care a avut loc de atunci în ortodoxia filosofică este ideea că noi, fiinţele umane, nu mai beneficiem de statutul privilegiat pe care îl sublinia Descartes, întrucât foarte puţini filosofi occidentali mai acceptă astăzi existenţa unei entităţi imateriale numite „suflet". Şi, ca urmare, mulţi au susţinut că, în esenţă, concepţia mecanică a lui Descartes despre animalitate trebuie extinsă şi la fiinţele umane. La fel ca celelalte animale, şi noi ar trebui să fim gândiţi ca mecanisme complexe, în care interacţiunea părţilor este suficientă pentru a explica funcţionarea întregului.

Unii dintre aceia care îmbrăţişează perspectiva mecanică ar argumenta, astfel, că distincţia pe care am încercat să o trasez între agenţii adevăraţi, care au puteri bidirecţionale, pe de o parte, şi non-agenţi, posesori mai mult de puteri unidirecţionale, a deveni redundantă în urma progresului ştiinţei moderne. Astăzi ştim, s-ar putea spune, că propriile noastre acţiuni sunt produse de impulsuri nervoase, produse şi ele, la rândul lor, de alte impulsuri nervoase sau de schimbări în concentraţiile diverselor substanţe chimice din creier sau de evenimente psihologice similare. Iar aceste schimbări, care au loc în interiorul nostru şi care determină acţiunile noastre, sunt doar rezultatul puterilor unidirecţionale ale substanţelor şi celulelor.

Şi, astfel, s-ar putea spune că oamenii nu au cu adevărat puteri bidirecţionale, că asta nu este decât o iluzie – aşa cum este şi faptul că eu aş avea puterea, după cum spuneam mai sus, de a ridica mâna, dar şi de a nu o ridica. Dacă nu o ridic, se poate afirma, asta nu înseamnă altceva decât că condiţiile cauzale necesare pentru a ridica mâna nu existau, în prealabil, în creier. Dacă condiţiile

premergătoare rămân neschimbate, ar spune aceşti oameni, nu înseamnă deloc că oricare dintre aceste lucruri s-ar putea întâmpla. Din această perspectivă, aşadar, realitatea *este* că nu există, în fond, niciun fel de distincţie ca cea dintre agent şi non-agent pe care am încercat să o descriu. Mai degrabă, întregul univers, inclusiv umanitatea însăşi, ar fi, practic, un mecanism enorm, iar distincţia agent/non-agent fie ar fi nefondată, fie ar trebui descrisă altfel (de exemplu, făcând diferenţa între cauzele deterministe ale acţiunilor şi cauzele deterministe ale altor tipuri de eveniment, poate spunând despre acestea din urmă că sunt cauze „mentale", şi sperând că asta o să rezolve situaţia. Din diverse motive, nu pot face asta, nu se poate.)

Alţi filosofi, desigur, s-au opus acestei perspective mecaniciste, convinşi fiind că este greşită, pentru că lor li se pare atât de evident că avem puteri bidirecţionale – că eu pot, de pildă, chiar acum, chiar şi în condiţiile actuale, să ridic mâna şi, la fel, să n-o ridic. Pentru ei, pare pur şi simplu ridicol să negăm că suntem agenţi în acest sens tare şi definitiv. Ei sunt susţinătorii a ceea ce se numeşte liber-arbitru libertarian. Însă, în ansamblu, nu au fost dispuşi să ia în consideraţie că orice alt animal în afară de cele umane ar putea avea această capacitate specială. Numai oamenilor li s-a acordat, în general, statutul de entităţi cu liber-arbitru, chiar şi de către filosofii care subliniau că ideea de liber-arbitru nu este pur şi simplu o imensă greşeală.

Aceste două tabere – să le spunem *mecaniciști* şi *liber-arbitriști*, doar pentru a le pune nişte nume – reprezintă astăzi două dintre principalele poziţii pe care filosofii tind să le adopte în privinţa metafizicii agentivităţii. Ori fiecare agentivitate trebuie considerată o varietate specială de mecanism cauzal determinist, ori oamenii sunt o excepţie specială de la comportamentul normal al lumii naturale. Însă, cu siguranţă, niciuna dintre aceste poziţii nu ne poate încânta. Pe de o parte, mecaniciştii par a ne prezenta o concepţie profund non-intuitivă despre noi înşine ca creaturi complet dependente de reacţiile electrice şi chimice din organismul nostru, ceea ce, aparent, e ca şi cum ar fi nevoie de revizuiri radicale ale perspectivei noastre cotidiene asupra lumii. Această concepţie despre locul nostru în realitate pare că ne transformă în

simple terenuri de joacă pentru reacţiile chimice şi electrice, şi ele determinate, la rândul lor, de reacţii de acelaşi tip. Liber-arbitriştii, pe de altă parte, par a susţine în continuare vechile diferenţe carteziene dintre noi înşine şi absolut toate celelalte lucruri din natură – ceea ce, în epoca postdarwinistă, nu este uşor de înghiţit. Ce vreau eu să spun, prin urmare, este că avem nevoie de o alternativă la ambele gândiri. Iar soluţia pentru a găsi un răspuns se află în problema pe care am ridicat-o mai sus – mai exact, este vorba despre locul pe care îl ocupă animalele non-umane în acest tablou.

Devine mult mai uşor să acceptăm existenţa acestui fenomen interesant, pe care îl numesc agentivitate, odată ce admitem că aceasta ar putea fi mult mai răspândită decât au crezut liber-arbitriştii şi că este apanajul unui număr mare de animale non-umane, şi nu doar al nostru. Devine mai uşor pentru că ideea nu mai pare un fel de pledoarie specială pentru specia umană. S-ar putea spune, mai degrabă, că dezvoltarea unei concepţii puternice despre agentivitate constituie o recunoaştere serioasă a modului incontestabil special în care funcţionează ceea ce pare a se regăsi într-o mare parte a lumii animale.

Vreau să spun că, la fel ca noi, multe animale au puteri bidirecţionale. Ele tind, firește, să facă anumite lucruri din instinct (ca şi noi), dar asta nu ne împiedică în niciun fel să acceptăm că au puteri bidirecţionale. Instinctele domină animalele, aşa cum ne domină şi pe noi, *în sens larg*, impunând o serie specifică de obiective, scopuri şi comportamente, dar lăsând adesea în seama animalului însuşi să hotărască multe dintre detaliile precise privind spaţiul, momentul şi modul în care aceste obiective vor fi atinse. Animalele mai complexe au libertăţi mai mari în această privinţă decât cele mai puţin complexe – un câine, de pildă, poate hotărî dacă să urineze acum sau să se ducă, în schimb, după băţul care tocmai i-a fost aruncat; un păianjen, pe de altă parte, pare mult mai limitat. Însă, cu toate astea, chiar şi păianjenul are capacitatea de a decide care este locul potrivit pentru a-şi ţese pânza, pe unde este mai bine să o ia pentru a ajunge undeva etc. De altfel, s-a dovedit că anumiţi păianjeni au abilităţi remarcabile – există, de pildă, un studiu minunat, realizat de Stim Wilcox şi Robert Jackson, bazat pe observaţii făcute în pădurile tropicale din nord-estul Australiei,

care are în vedere un păianjen săritor, *Portia*. Acest păianjen vânează alți păianjeni, iar Wilcox și Jackson relatează cum, după ce a încercat fără succes să ademenească, prin diverse strategii, un alt păianjen să iasă din centrul pânzei sale, *Portia* se face nevăzut aproximativ o oră, pentru a reapărea, în cele din urmă, pe protuberanța unei stânci aflate mult deasupra pânzei păianjenului pe care îl vânează. După aceea, se lasă în jos pe un fir pentru a-și consuma prada. Remarcabil la acest studiu al comportamentului păianjenului *Portia* este potențialul de a planifica, conștiința lui spațio-temporală, menținerea intenției pe o perioadă îndelungată, chiar și în absența perceperii continue a obiectului dorit. Sigur că obiectivul general al păianjenului *Portia* – de a captura și a mânca păianjeni – este un dat instinctiv; însă la fel de sigur, aș spune, este că mijloacele de a atinge acest obiectiv într-o situație anume sunt stabilite de *Portia*, pe loc, într-o manieră care ține cont de posibilitățile pe care le oferă mediul în care se găsește.

Prin urmare, agentivitatea nu trebuie considerată nici o iluzie, nici apanajul unei singure specii. Mai degrabă, ea este o putere care caracterizează entitățile biologice cu un anume grad și tip de complexitate, o inovație evoluționistă de o extraordinară importanță, care se dezvoltă pe măsură ce ființele ajung să aibă o serie de obiective complexe și uneori concurente. Aceste ființe ar putea avea nevoie să folosească informații dobândite prin percepție, din diverse surse, pentru a rezolva probleme – la care nu există neapărat o cea mai bună soluție – legate de modul în care trebuie să se organizeze și să își direcționeze eforturile în spațiu și în timp pentru a-și atinge scopurile. Puterile agentive sunt modalitatea prin care natura rezolvă aceste probleme; și trebuie să le înțelegem, pe ele și metafizica pe care o reclamă, înainte să putem spera măcar că vom afla răspunsul la întrebarea dacă noi, oamenii, avem sau nu liber-arbitru.

DONNA HARAWAY

Antropocen, capitalocen, plantaţiocen, chthulucen. Înrudirea

Traducere de Vasile Mihalache

Nu există niciun dubiu că procesele antropogene au avut efecte la scară planetară, în inter-/intra-acţiunea cu alte procese şi specii, încă de când este cunoscută specia noastră (de câteva zeci de mii de ani); iar agricultura a avut o influenţă uriaşă în acest sens (câteva mii de ani). Bineînţeles că cei mai mari terraformatori (şi reformatori) planetari au fost, de la început, şi încă sunt bacteriile şi speciile înrudite [*kin*], şi ele în inter-/intra-acţiune cu multe alte specii (inclusiv cu oamenii şi cu practicile lor, tehnologice sau de alt fel).[1] Răspândirea plantelor cu seminţe cu milioane de ani înainte de agricultura umană a reprezentat un pas care a schimbat planeta, şi la fel milioane de alte evenimente istorice revoluţionare, evoluţioniste şi ecologice, care au contribuit la dezvoltarea ei.

Oamenii au început să se lupte cu înverşunare pentru supremaţie încă de timpuriu, încă dinainte ca ei/noi să fie/fim acele creaturi care mai târziu aveau să se numească *Homo sapiens*. Dar cred că problemele pe care le ridică numele în cazul antropocenului, plantaţiocenului sau capitalocenului sunt legate de amploare, rată/viteză, sincronicitate şi complexitate. Atunci când vorbim despre fenomene sistemice, trebuie să ne punem permanent

[1] Intra-acţiunea este un concept care îi aparţine lui Karen Barad (*Meeting the Universe Halfway*, Durham, NC, Duke University Press, 2007). Voi continua să-l folosesc şi eu pentru a mă face înţeleasă de audienţa care nu a înţeles încă schimbarea radicală pe care o impune analiza lui Barad, dar probabil că şi din cauza obiceiului meu lingvistic de a amesteca lucrurile.

întrebarea când anume devine trecerea de la o etapă la alta o trecere de la o natură [*kind*] la alta şi ce efecte produc oamenii (şi nu Omul) în context istoric, biocultural, biotehnologic şi biopolitic asupra – şi împreună cu – efectelor produse de alte ansambluri de specii şi de alte forţe biotice/abiotice. Nicio specie, nici măcar specia noastră arogantă, care pretinde, în naraţiunile occidentale aşa-zise moderne, că este formată din indivizi buni, nu acţionează singură; ansamblurile de specii organice şi de actori abiotici sunt cele care determină cursul istoriei, atât pe al celei evolutive, cât şi pe al oricărui alt tip de istorie.

Există totuşi vreun moment de cotitură important care să schimbe regulile „jocului" vieţii pe pământ pentru toată lumea şi pentru toate lucrurile? Vorbim despre mai mult decât despre schimbarea climei. Vorbim, în acelaşi timp, despre impactul extraordinar al chimiei toxice, al mineritului, al secării lacurilor şi izvoarelor de la suprafaţă şi de sub pământ, al sărăcirii ecosistemului, al genocidelor pe scară largă împotriva oamenilor sau a altor creaturi etc., etc., conform unor tipare legate sistemic, care ameninţă cu un colaps major al sistemului după alt colaps major al sistemului după alt colaps major al sistemului. Recursivitatea poate constitui o piedică.

Într-un articol recent intitulat „Feral Biologies", Anna Tsing sugerează că momentul de cotitură dintre holocen şi antropocen ar putea fi distrugerea totală a majorităţii refugiilor în care diversele ansambluri de specii (incluzând sau nu oamenii) s-ar putea reface după evenimente majore (ca deşertificarea sau despădurirea sau… sau…).[2] Această idee este înrudită [*kin*] cu ceea ce spunea coordonatorul World-Ecology Research Network, Jason Moore, care susţinea că natura ieftină este pe sfârşite; natura tot mai ieftină nu va mai putea să susţină mult timp extracţia şi producţia din şi pentru pământul contemporan, pentru că majoritatea rezervelor au secat, au ars, au sărăcit, au fost otrăvite, distruse complet sau, pur şi simplu, s-au terminat.[3] Investiţiile gigantice şi tehnologia extra-

[2] Anna Tsing, „Feral Biologies", lucrare prezentată în cadrul „Anthropological Visions of Sustainable Futures", University College of London, februarie 2015.
[3] Jason Moore, *Capitalism in the Web of Life*, New York, Verso, 2015. Multe dintre lucrările lui Moore pot fi găsite la https://jasonwmoore.wordpress.com.

ordinar de creativă şi de distructivă pot încetini lucrurile, dar natura ieftină este cu adevărat pe sfârşite. Anna Tsing consideră că holocenul a fost o lungă perioadă în care refugiile, spaţiile de refugiu, încă existau, chiar din belşug, şi puteau susţine revenirea în lume [*reworlding*] a diversităţii biologice şi a bogăţiei culturale. Poate că atrocitatea care merită un nume ca „antropocen" înseamnă, de fapt, distrugerea spaţiilor şi a timpului de refugiu al oamenilor şi al celorlalte creaturi. Eu, ca şi alţii, cred că antropocenul este mai degrabă un eveniment-limită decât o epocă, la fel ca limita K-Pg dintre cretacic şi paleogen*.[4] Antropocenul marchează o serie de rupturi severe; ce va veni după nu va semăna cu nimic din ce a fost înainte. Cred că este sarcina noastră să facem ca antropocenul să fie cât mai scurt/slab posibil şi să susţinem toate epocile imaginabile care ar putea să vină şi să restabilească refugiile.

În acest moment, pământul este plin de refugiaţi, oameni sau nu, fără niciun refugiu.

Deci, cred că este nevoie de un nou mare nume – de fapt, de mai multe. De aici, antropocen, plantaţiocen[5] şi capitalocen

* Extincţia Cretacic – Paleogen sau Cretacic – Terţiar, cunoscută şi ca dispariţia dinozaurilor (n. t.).

4 Scott Gilbert, cu care am dialogat în *Ethnos* şi cu care am interacţionat la Aarhus University în octombrie 2014, este cel căruia îi datorez ideea că antropocenul (şi plantaţiocenul) ar trebui considerat un eveniment-limită, ca limita K-Pg, şi nu o epocă. Vezi nota următoare.

5 Într-un dialog înregistrat pentru *Ethnos* la Aarhus University în octombrie 2014, participanţii au generat în mod colectiv numele „plantaţiocen" pentru transformarea devastatoare a diverselor ferme, păşuni şi păduri administrate de oameni în plantaţii închise şi extractive, bazate pe sclavie şi alte forme de exploatare, alienare şi, adeseori, pe forţă de muncă adusă din alte spaţii. Transcrierea dialogului, „Anthropologists Are Talking About the Anthropocene", a apărut în *Ethnos*, vol. 81, nr. 3, 2015. Cercetătorii au înţeles demult că sistemul sclavilor de pe plantaţii a fost modelul şi motorul sistemului de fabrici care utilizează maşini avide de carbon, care este adeseori citat ca momentul de cotitură spre antropocen. Crescute chiar şi în cele mai dure condiţii, grădinile sclavilor ofereau nu doar hrana crucială pentru oameni, ci şi refugii pentru o întreagă biodiversitate de plante, animale, fungi şi tipuri de sol. Grădinile sclavilor sunt o lume insuficient explorată, în special în comparaţie cu grădinile imperiale britanice, pentru călătoria şi propagarea a o mulţime de creaturi. Mutarea generativităţii materiale şi semiotice în toată lumea cu scopul acumulării de capital şi de profit – dezlocuirea şi reformularea rapidă a plasmei generative, a genomului, a altoiurilor şi a altor părţi de organisme de diverse nume şi forme, şi a plantelor, animalelor şi oamenilor, dezrădăcinaţi deopotrivă – este o manevră tipică în plantaţiocen, capitalocen şi antropocen laolaltă. Plantaţiocenul continuă cu o

(Andreas Malm şi Jason Moore au folosit termenul înaintea mea).[6] Mi se pare important, de asemenea, să avem un nume pentru forțele şi puterile sin-htonice dinamice existente, printre care se numără şi oamenii, şi a căror dăinuire este în joc. Poate că – dar nu este deloc o certitudine, şi numai printr-o implicare serioasă, multă muncă, joacă şi colaborare cu alți locuitori ai planetei [*terrans*] – prosperitatea ansamblurilor multispecii, printre care şi oamenii, este încă posibilă. Asta voi numi „chthulucen" – trecut, prezent şi ceea ce va urma.[7] Aceste spații-timp reale şi posibile nu-şi iau numele după monstrul rasist şi misogin Cthulhu (observați diferența de ortografiere) al scriitorului SF H. P. Lovecraft, ci după diversele puteri, forțe şi lucruri globale tentaculare care poartă nume ca Naga, Gaia, Tangaroa (izvorât din Papa cea plină de apă), Terra, Haniyasu-hime, Femeia Păianjen, Pachamama, Oya, Gorgo, Raven, A'akuluujjusi şi multe, multe altele. În chthulucenul „meu", deşi împovărat de îndoielnicii lui lujeri greceşti, se amestecă o mulțime de temporalități şi spațialități şi o mulțime de entități-ansambluri intra-active – inclusiv mai mult decât umanul, altceva decât umanul, inumanul şi umanul ca humus. Chiar dacă apar într-un text scris în engleza americană, cum este acesta, numele fiin-

ferocitate şi mai mare, prin producerea cărnii în fabrici globalizate, afaceri agricole bazate pe monocultură şi înlocuirea la scară gigantică a pădurilor multispecie şi a produselor lor, care susțin deopotrivă viața creaturilor umane şi pe a celor non-umane, cu monoculturi ca cele necesare pentru producerea uleiului de palmier. Participanții la dialogul găzduit de *Ethnos* au fost Noboru Ishikawa, antropolog, Center for South East Asian Studies, Kyoto University; Anna Tsing, antropolog, University of California at Santa Cruz; Donna Haraway, istoric al conştiinței, University of California at Santa Cruz; Scott F. Gilbert, biolog, Swarthmore; Nils Bubandt, catedra „Cultură şi societate" de la Aarhus University; Kenneth Olwig, arhitect peisagist, Swedish University of Agricultural Sciences. Gilbert a adoptat termenul „plantațiocen" pentru Coda celei de-a doua ediții a cărții sale binecunoscute (scrise împreună cu David Epel), *Ecological Developmental Biology*, Sinauer Associates, 2015.

[6] Jason Moore şi Alf Hornborg mi-au scris pe e-mail, la sfârşitul lui 2014, că Malm a propus termenul „capitalocen" într-un seminar care a avut loc la Lund, Suedia, în 2009, pe vremea când încă era student. Eu am folosit termenul independent, în lecturi publice, din 2012, fără să ştiu asta. Moore editează o carte intitulată *Capitalocene*, Oakland, CA, PM Press, 2016, care va cuprinde articole de Moore, Malm, eu însămi şi Elmar Altvater. Colaborarea noastră este din ce în ce mai strânsă.

[7] Sufixul „-cen" apare din ce în ce mai des! Risc această supraabundență pentru că sunt fermecată de semnificația rădăcinii lui: *kainos*, adică temporalitatea densului, fibrosului şi asprului „acum", care este şi nu este învechit, în acelaşi timp.

ţelor mitologice ca Naga, Gaia, Tangaroa, Medusa, Femeia Păianjen şi ale tuturor entităţilor înrudite cu ele sunt câteva dintre miile de nume pe care le-ar putea avea un filon de SF pe care Lovecraft n-ar fi putut să şi-l imagineze sau să îl adopte: împletirea de fabulaţie speculativă, feminism speculativ, science-fiction şi fapte ştiinţifice.[8] Contează ce poveşti spun poveşti, ce concepte gândesc concepte. Matematic, vizual şi narativ, contează ce cifre generează cifre [dar şi ce imagini schiţează imagini, *which figures figure figures* – n. t.], ce sisteme sistematizează sisteme.

Toate numele din lumea asta sunt prea mari şi prea mici; toate poveştile sunt prea mari şi prea mici. Aşa cum am învăţat de la Jim Clifford, avem nevoie de poveşti (şi teorii) suficient de mari pentru a putea aduce laolaltă complexităţile şi pentru a păstra marginile deschise şi avide de noi şi vechi conexiuni surprinzătoare.[9]

O modalitate de a trăi şi de a muri cum se cuvine ca fiinţe muritoare în chthulucen este să ne unim forţele pentru a reconstrui refugiile, să facem posibile, măcar parţial, recuperarea şi reconstrucţia biologice, culturale, politice şi tehnologice, care trebuie să includă doliul pentru pierderile ireversibile. De la Thom van Dooren şi Vinciane Despret am învăţat asta.[10] Există deja atât de multe pierderi, şi vor mai fi şi altele. Regenerarea nu poate apărea din miturile nemuririi sau ale imposibilităţii de a deveni mort şi dispărut. Vorbitorul în numele morţilor al lui Orson Scott Card[11] are mult de muncă. Integrarea în lume din *Always Coming Home* de Ursula Le Guin necesită şi mai multă.

---

[8] „Os Mil Nomes de Gaia" [„Miile de nume ale Gaiei"] a fost numele conferinţei internaţionale organizate de Eduardo Viveiros de Castro, Déborah Danowski şi colaboratorii lor în septembrie 2014 la Rio de Janeiro. Unele în portugheză, altele în engleză, comunicările pot fi văzute la https://www.youtube.com/c/osmilnomesdegaia/videos. Conferinţa mea despre antropocen şi chthulucen a fost transmisă prin Skype şi este disponibilă la https://www.youtube.com/watch?v=1x0oxUHOlA8.

[9] James Clifford, *Returns: Becoming Indigenous in the Twenty-first Century*, Cambridge MA, Harvard University Press, 2013.

[10] Thom van Dooren, *Flight Ways: Life and Loss at the Edge of Extinction*, New York, Columbia University Press, 2014. Vinciane Despret, „Ceux qui insistent", în *Faire art comme on fait societé*, ed. de Didier Debaise *et al.*, Paris, Réel, 2013. Pentru o mulţime de eseuri importante de Vinciane Despret traduse în engleză, vezi *Angelaki*, vol. 20, nr. 2, 2015; *Ethology II: Vinciane Despret*, ed. de Brett Buchanan, Jeffrey Bussolini & Matthew Chrulew, pref. de Donna Haraway, „A Curious Practice".

[11] Orson Scott Card, *Speaker for the Dead*, NY, Tor Books, 1986.

Eu sunt o compost-istă, nu o postuman-istă: noi toţi suntem compost, nu postumani. Limita pe care o reprezintă antropocenul/capitalocenul are multe semnificaţii, inclusiv distrugerea imensă şi ireversibilă care are loc acum, care va afecta nu doar cele 11 miliarde de oameni care vor locui pe pământ spre finalul secolului XXI, ci şi celelalte miliarde de creaturi. (Numărul şocant, dar deloc exagerat, de 11 miliarde va fi atins doar dacă rata naşterilor la nivel mondial va rămâne scăzută; dacă va creşte din nou, toate previziunile pică.) Pragul extincției nu este doar o metaforă; colapsul sistemului nu este un thriller. Întreabă orice refugiat, din orice specie ar fi el.

Chthulucenul are nevoie de cel puțin un slogan (bineînțeles, de foarte multe); strigând în continuare „Cyborgi pentru supraviețuirea pe pământ", „Fugi repede, mușcă tare" și „Taci din gură și antrenează-te"*, propun „Faceți-vă rude, nu copii!" [*Make Kin Not Babies*]. Probabil că înrudirea aceasta este cea mai grea şi mai necesară parte. Feministele vremii noastre au fost lideri în distrugerea presupusei legături naturale dintre sex şi gen, dintre rasă şi sex, dintre rasă şi naționalitate, dintre clasă şi rasă, dintre gen şi morfologie, dintre sex şi reproducere şi dintre reproducere şi compunerea persoanelor (aici le suntem datoare în special melanezienilor, în alianţă cu Marilyn Strathern şi cu etnografii ei apropiați[12]). Dacă a venit vremea pentru o ecojustiție multispecii, care să poată cuprinde şi oamenii, atunci este momentul ca feministele să îşi asume în imaginație, teorie şi acțiune rolul de lideri pentru a putea scoate la lumină legăturile dintre genealogie şi înrudire şi dintre înrudire şi specie.

Bacteriile şi fungii ne pot oferi o grămadă de metafore; dar, lăsând metaforele la o parte (mult succes!), avem ceva de făcut ca mamifere, împreună cu colaboratorii, con-lucrătorii noştri simpoietici biotici şi abiotici. Trebuie să ne înrudim în mod sin-htonic, sim-poetic. Indiferent cine sau ce suntem, trebuie să lucrăm cu – să devenim împreună cu, să compunem împreună cu – tereştrii

* Sloganuri propuse de autoare în texte anterioare (n. t.).

12 Marilyn Strathern, *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*, Oakland CA, University of California Press, 1990.

(mulţumesc pentru termen, Bruno Latour cel în variantă anglofonă[13]) [*earthbound*; în orig. fr., *terrestres* – n. t.].

Noi, oamenii de pretutindeni, ar trebui să avem în vedere urgenţele sistemice; totuşi, momentan trăim, cum spune Kim Stanley Robinson în *2312*, în perioada „eschivării" (în această naraţiune SF care începe în 2005 şi ţine până în 2060 – prea optimist?), o stare de agitaţie provocată de nesiguranţă.[14] Poate că „eschivare" e un nume mai bun şi decât „antropocen", şi decât „capitalocen". Eschivarea va fi înscrisă în straturile geologice – de fapt, este deja înscrisă în straturile mineralizate ale pământului. Sin-htonicii nu se eschivează; ei compun şi descompun, practici periculoase şi promiţătoare totodată. Ca s-o spunem direct, hegemonia umană nu este o chestiune sin-htonică. Aşa cum spun artiştii ecosexuali Beth Stephens şi Annie Sprinkle, transformarea în compost e atât de *hot*!

Scopul meu este să fac „înrudirea" să însemne altceva/mai mult decât legătura dintre anumite entităţi, stabilită de genealogie sau de ascendenţă. Această înstrăinare uşoară a termenului va părea un timp o greşeală, dar apoi (cu puţin noroc), că a fost corectă de la bun început. A-ţi face rude înseamnă a crea persoane, şi nu neapărat ca indivizi sau ca oameni. În facultate, mă impresiona jocul de cuvinte al lui Shakespeare dintre *kin* şi *kind** – oamenii buni nu erau înrudiţi neapărat prin legături de familie; să-ţi faci rude sau să-ţi faci o familie (ca o categorie, ca îngrijire, ca o relaţie fără legături din naştere, ca rude colaterale şi multe altele asemenea) te face să gândeşti mai departe şi poate schimba povestea. Marilyn Strathern m-a învăţat că relaţiile de rudenie în engleza britanică erau la origine „relaţii logice" şi abia apoi au devenit „relaţii de familie", în secolul al XVII-lea, iar acesta este, cu siguranţă, unul dintre faptele istorice pe care le ador.[15] Depăşeşte limitele limbii engleze, şi viaţa sălbatică va prolifera.

---

[13] Bruno Latour, „Facing Gaïa: Six Lectures on the Political Theology of Nature", Gifford Lectures, 18-28 februarie 2013.

[14] Kim Stanley Robinson, *2312*, London, Orbit, 2012. Această minunată naraţiune SF a luat Premiul Nebula pentru cel mai bun roman.

* *Kin* – rudă, afin, *kind* – bun, amabil, prietenos, dar şi natură, categorie, neam, familie. (N. t.)

[15] Marilyn Strathern, „Shifting Relations", conferinţă susţinută în cadrul workshopului „Emerging Worlds", University of California at Santa Cruz, 8 februarie

Mă gândesc că lărgirea şi reconstruirea sensului de rudenie are noimă pentru că toate fiinţele de pe pământ sunt înrudite în cel mai profund sens, şi a venit de mult vremea să avem mai multă grijă de rudele ca ansambluri (nu de fiecare specie în parte). Înrudirea este un fel de asamblare a lumii. Toate creaturile au o „carne" comună pe linie colaterală, semiotică şi genealogică. Strămoşii se dovedesc nişte străini foarte interesanţi; rudele nu sunt familiale (dincolo de ce am crezut noi că sunt familiile sau ginţile), ele sunt stranii, persistente, dinamice.[16]

Prea mult pentru un mic slogan, ştiu! Totuşi, încercaţi. Peste vreo două sute de ani, poate că oamenii de pe planeta asta vor fi din nou două sau trei miliarde, participând fără rezerve la îmbunătăţirea condiţiilor de viaţă ale diverselor fiinţe umane şi ale altor

2013. Înrudirea a devenit o practică din ce în ce mai populară şi încep să apară şi alte nume pentru acest fenomen. Vezi Lizzie Skurnick, *That Should Be a Word*, NY, Workman Publishing, 2015, pentru „rudinovator" [*kinnovator*], o persoană care îşi face o familie în moduri neconvenţionale, la care eu adaug „rudinovaţie" [*kinnovation*]. Skurnick propune, la rândul său, „clanarhist" [*clanarchist*]. Acestea nu sunt doar cuvinte; sunt indicii şi produse ale mişcărilor telurice create de noile feluri de înrudire, care nu se limitează la entităţile familiale occidentale, heteronormative sau nu. Din punctul meu de vedere, copiii ar trebui să fie rari, îngrijiţi şi preţioşi; iar înrudirile ar trebui să fie des întâlnite, neaşteptate, de durată şi preţioase.

[16] „Ginta" este un alt cuvânt, cu origini patriarhale, cu care feministele se joacă astăzi. Originile şi finalităţile nu se determină unele pe celelalte. Înrudirea şi ginta provin din aceeaşi istorie a limbilor indo-europene. În momente intra-acţionale şi optimiste de comunism, vezi http://culanth.org/fieldsights/652-gens-afeminist-manifesto-for-the-study-of-capitalism, articol scris de Laura Bear, Karen Ho, Anna Tsing şi Sylvia Yanagisako. Poate că scriitura este prea aridă (deşi subcapitolele ajută) şi nici nu există exemple incitante care să seducă un cititor alintat; dar referinţele oferă o mulţime de resurse pentru a realiza toate acestea, majoritatea roade ale unor etnografii îndelungate, asumate şi profund teoretizate. Vezi, în special, Anna Tsing, *The Mushroom at the End of the World: on the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton, Princeton University Press, 2015. Precizia metodologiei din „Gens: A Feminist Manifesto for the Study of Capitalism" se adresează aşa-zişilor marxişti şi tuturor teoreticienilor care refuză feminismul şi care nu înţeleg eterogenitatea lumilor din viaţa reală, rămânând prizonierii unor categorii ca Piaţă, Economie şi Financiarizare (sau, aş adăuga eu, Reproducere, Producere şi Populaţie – pe scurt, aşa-numitele categorii adecvate ale economiei politice liberale standard şi ale socialismului non-feminist). Mult succes, Revolution Books din Honolulu şi tuturor celor înrudiţi cu voi!

creaturi, ca mijloace, şi nu doar ca scopuri. Deci, faceți-vă rude, nu copii! Modul în care înrudirea generează alte înrudiri contează.[17]

[17] Din experienţa mea, cei pe care cu drag îi consider „oamenii noştri", cei de stânga sau cum le-am mai putea spune fără să facem apoplexie, se gândesc când aud partea cu „nu copii" din „Faceți-vă rude, nu copii" la neoimperialism, neoliberalism, misoginie şi rasism (cine i-ar putea acuza?). Ne imaginăm că partea cu „faceți-vă rude" este mai uşoară şi mai bine întemeiată etic şi politic. Nu este adevărat! Ambele părți, şi „faceți-vă rude", şi „nu copii", sunt grele; amândouă solicită cel mai înalt nivel de creativitate emoțională, intelectuală, artistică şi politică, dincolo de diferenţele ideologice şi regionale, printre alte diferenţe. Senzaţia mea este că „oamenii noştri" pot fi comparaţi, într-o anumită măsură, cu creştinii care neagă schimbarea climei: lucrurile în care cred şi cărora le sunt devotaţi sunt prea profunde pentru a le permite să gândească şi să simtă în afara lor. Pentru ai noştri, să reevalueze ceea ce dreapta şi specialiştii în dezvoltare durabilă au numit „explozia populației" poate reprezenta un fel de trecere de partea întunecată.
Dar negarea nu ne ajută la nimic. Eu ştiu că „populația" este o categorie creată de stat, genul de „abstractizare" care reconstruieşte realitatea pentru toată lumea, dar nu în beneficiul tuturor. Mai cred că dovezi de diferite tipuri, comparabile din punct de vedere epistemologic şi afectiv cu diversele dovezi ale schimbărilor climatice galopante, arată că 7 – 10 miliarde de fiinţe umane au pretenţii care nu pot fi îndeplinite fără a aduce un imens prejudiciu fiinţelor umane şi non-umane de pe întregul pământ. Nu e o simplă problemă de cauză; ecojustiția nu presupune o abordare cu o singură variabilă a distrugerilor complete, extincțiilor şi pauperizării care ameninţă în cascadă lumea de azi. Dar nici acuzarea Capitalismului, a Imperialismului, a Neoliberalismului, a Modernizării sau a oricui altcuiva în afară de „noi" pentru distrugerile nesfârşite asociate cu numărul de oameni nu funcționează. Aceste probleme necesită eforturi mari şi susținute; dar şi bucurie, joacă şi respons-abilitate pentru a intra în contact cu un altul neaşteptat. Toate aspectele acestei probleme sunt prea importante pentru Terra pentru a fi lăsate pe mâna dreptei, a specialiştilor în dezvoltare durabilă sau a oricui altcuiva din taberele binecunoscute. Trăiască Strania Rudă – non-natală şi în afara oricărei categorii!
Trebuie să găsim modalități de a celebra rata scăzută a natalității şi deciziile personale, intime, care să ne facă viețile înfloritoare şi frumoase (inclusiv prin înrudirile de durată – rudinovând) fără să mai facem alți copii – în special şi imediat, dar nu numai, în regiunile, națiunile, comunitățile, familiile şi clasele sociale bogate şi mari consumatoare şi în cele care exportă sărăcie. Trebuie să încurajăm populația şi avem nevoie de politici care să se ocupe de problemele demografice înspăimântătoare prin proliferarea relațiilor de rudenie, a altora decât a celor prin naştere – incluzând aici imigrația non-rasistă, politicile de ajutor social şi de mediu pentru nou-veniți şi „băştinaşi" deopotrivă (educație, locuințe, sănătate, creativitate sexuală şi de gen, agricultură, pedagogii pentru îngrijirea creaturilor non-umane, inovații sociale şi tehnologice care să-i mențină sănătoşi şi productivi pe cei bătrâni etc. etc.).
Nu pun la îndoială în niciun fel „dreptul" (ce cuvânt pentru o chestiune atât de evident corporală!) personal inalienabil de a da sau de a nu da naştere unui copil; coerciția în această privinţă este greşită la orice nivel şi oricum tinde să aibă efecte adverse, chiar şi în cazul în care oamenii înghit legea sau obiceiurile coercitive (eu nu

Bibliografie

Barad, Karen, *Meeting the Universe Halfway*, Durham, Duke University Press, 2007.

Card, Orson Scott, *Speaker for the Dead*, New York, Tor Books, 1986.

Clifford, James, *Returns: Becoming Indigenous in the Twenty-first Century*, Cambridge, Harvard University Press, 2013.

Despret, Vinciane, „Ceux qui insistent", în *Faire Art comme on fait societé*, ed. Didier Debaise, *et al.* Paris, Réel, 2013.

---

pot). Pe de altă parte, ce ar fi dacă noua normalitate ar deveni o pretenție culturală ca fiecare nou-născut să aibă cel puțin trei părinți angajați pe viață (care nu trebuie neapărat să fie iubiți și care să nu mai dea, ulterior, naștere altor copii, deși ar putea locui împreună cu mai multe generații și mai mulți copii)? Ce-ar fi dacă practica adopțiilor de către bătrâni ar deveni ceva obișnuit? Ce ar fi dacă națiunile îngrijorate de rata scăzută a nașterilor (Danemarca, Germania, Japonia, Rusia, America albă etc.) ar recunoaște că teama de imigranți e o mare problemă și că proiectele și fanteziile purității rasiale conduc la resurgența pro-natalismului? Ce-ar fi dacă oamenii de pretutindeni ar căuta rudinovații non-nataliste la nivel individual și colectiv în lumile indigene, decoloniale, *queer*, în loc să le caute în sectoarele europene, euro-americane, chineze sau indiene bogate și exploatatoare de resurse?

Pentru reamintirea faptului că fanteziile purității rasiale și refuzul de a-i accepta pe imigranți ca cetățeni cu drepturi depline determină astăzi politicile în lumea „dezvoltată" și „progresistă", vezi Danny Hakim, „Sex Education in Europe Turns to Urging More Births", http://www.nytimes.com/2015/04/09/business/ international/sex-education-ineurope-turns-to-urging-more+births.html?_r=0. Într-o postare pe Facebook din 9 aprilie 2015, Rusten Hogness scria: „Care-i problema cu imaginația și cu capacitatea noastră de a avea grijă unii de alții (de oameni și de non-oameni deopotrivă) de nu putem găsi modalități de a gestiona problema pe care o ridică schimbarea distribuției sociale a vârstelor fără să facem și mai mulți copii? Trebuie să găsim mijloace de a-i felicita pe tinerii care decid să nu aibă copii, nu să adăugăm și naționalismul la presiunile pro-nataliste care deja sunt foarte mari oricum."

Pro-natalismul, în toate variantele lui tari, ar trebui să fie pus la îndoială aproape pretutindeni. Spun „aproape" pentru că nu trebuie să uităm consecințele genocidului și ale dezlocuirii – o mârșăvie nesfârșită. „Aproape" este, totodată, o invitație pentru a ne aminti de abuzul sterilizării din prezent, de mijloacele contraceptive șocant de nepotrivite și de nefolosit, de reducerea femeilor și a bărbaților la cifre în vechile și noile politici de control al populației și de alte practici misogine, patriarhale și etniciste/rasiste considerate firești în lumea de azi. Spre exemplu, vezi Kalpana Wilson, „The «New» Global Population Control Policies: Fueling India's Sterilization Atrocities", în *Different* Takes, iarna, 2015, http://popdev.hampshire.edu/ projects/dt/87.

Avem nevoie imensă unii de alții ca să ne asumăm riscurile în aceste privințe.

Gilbert, Scott F. & David Epel, *Ecological Developmental Biology*. Sinauer Associates, 2015.

Hakim, Danny, „Sex Education in Europe Turns to Urging More Births", http://www.nytimes.com/2015/04/09/business/international/sex-education-in-europe-turns-tourging-more-births.html?_r=0.

Latour, Bruno, „Facing Gaïa: Six Lectures on the Political Theology of Nature", Gifford Lectures, 18-28 februarie, 2013.

Moore, Jason, *Capitalism in the Web of Life*, New York, Verso, 2015.

Robinson, Kim Stanley, *2312*, London, Orbit, 2012.

Skurnick, Lizzie, *That Should Be a Word*, NY, Workman Publishing, 2015.

Strathern, Marilyn, *The Gender of the Gift: Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*, Oakland, University of California Press, 1990.

Strathern, Marilyn, „Shifting Relations", Articol pentru Workshopul Emerging Worlds, University of California at Santa Cruz, 8 februarie, 2013.

Tsing, Anna, „Feral Biologies", articol pentru Anthropological Visions of Sustainable Futures, University College London, februarie 2015.

Tsing, Anna, *The Mushroom at the End of the World: on the Possibility of Life in Capitalist Ruins*, Princeton, Princeton University Press, 2015.

van Dooren, Thom, *Flight Ways: Life and Loss at the Edge of Extinction*, New York, Columbia University Press, 2014.

Wilson, Kalpana, „The «New» Global Population Control Policies: Fueling India's Sterilization Atrocities", în *Different Takes* Winter 2015, http://popdev.hampshire.edu/projects/dt/87.

Despre autori

Pierre Bourdieu (1930 – 2002) a fost un sociolog, antropolog şi teoretician francez preocupat în special de dinamica şi reproducerea puterii în societate. A fost director al École pratique des hautes études la Collège de France şi al revistei *Actes de la recherche en sciences sociales*, pe care a înfiinţat-o în 1975. A scris, printre altele, *La domination masculine*, 1998 (*Dominaţia masculină*, 2003), *Méditations pascaliennes*, 1997 (*Meditaţii pascaliene*, 2001), *Raisons pratiques*, 1994 (*Raţiuni practice*, 1999), *Les règles de l'art*, 1992 (*Regulile artei*, 1998), *Langage et pouvoir symbolique*, 1991 (*Limbaj şi putere simbolică*, 2012), *L'ontologie politique de Martin Heidegger*, 1988, *Homo academicus* (1984), *Le sens pratique*, 1980 (*Simţul practic*, 2000), *La Distinction* şi *Critique sociale du jugement*, 1979.

Richard Jenkins (n. 1952) este profesor de sociologie şi antropologie la University of Sheffield, preocupat de adolescenţă, etnicitate, rasism, naţionalism, activităţile economice informale şi credinţele moderne în supranatural. A scris, printre altele, *Black Magic and Bogeymen: Fear, Rumour and Popular Belief in the North of Ireland 1972-74*, 2014, *Social Identity*, 1996, *Pierre Bourdieu*, 1992, *Racism and Recruitment: Managers, Organisations and Equal Opportunity in the Labour Market*, 1986, *Lads, Citizens and Ordinary Kids: Working-class Youth Life-Styles in Belfast*, 1983, şi *Hightown Rules: Growing Up in a Belfast Housing Estate*, 1982.

Margaret Archer (n. 1943) a fost, în cea mai mare parte a carierei sale, profesor de sociologie la University of Warwick. Astăzi predă la École Polytechnique Fédérale de Lausanne şi este Preşedintele Academiei Papale de Ştiinţe Sociale. Este una dintre cele mai importante specialiste în tradiţia realismului critic şi prima preşedintă a Asociaţiei Internaţionale de Sociologie. Preocupată de

rolul şi problema agentivităţii şi structurii, a scris, printre altele, *The Reflexive Imperative*, 2012, *Making our Way Through the World*, 2007, *Structure, Agency and the Internal Conversation*, 2003, *Being Human: The Problem of Agency*, 2000, *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, 1995, *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*, 1988, şi *Social Origins of Educational Systems*, 1984.

McKenzie Wark (n. 1961) este profesor de studii culturale şi media la The New School for Social Research. Influenţat de Internaţionala situaţionistă, teoria critică şi media, dar şi de postumanism şi teoriile despre Antropocen, a scris, printre altele, *Dispositions*, 2002, *Celebrities, Culture and Cyberspace*, 1999, *The Virtual Republic: Australia's Culture Wars of the 1990s*, 1997, *Virtual Geography: Living With Global Media Events*, 1994, dar cele mai cunoscute lucrări ale sale rămân cele recente: *Molecular Red: Theory for the Anthropocene*, 2015, *Telesthesia: Communication, Culture and Class*, 2012, *GAM3R 7H30RY*, 2006, şi *A Hacker Manifesto*, 2004.

Helen Steward (n. 1965) este filosof şi profesor de filosofia minţii la University of Leeds şi este interesată de acţiune, voinţă, metafizică, ontologie şi agentivitate, precum şi de relaţia dintre om şi animal, iar mai recent, de filosofia percepţiei. De asemenea, este editor colaborator la *Philosophical Explorations*. A scris numeroase articole şi două volume: *Agency and Action*, 2004, şi *The Ontology of Mind: Events, Processes and States*, 1997.

Donna Haraway (n. 1944) este profesor emerit de istoria conştiinţei şi studii feministe la University of California, Santa Cruz. A predat studii despre femei şi despre tehnoştiinţă la University of Hawaii şi Johns Hopkins University şi şi-a desfăşurat activitatea academică în domeniile teoriei feministe şi filosofiei ştiinţei şi tehnologiei. În anul 2000 a primit cea mai înaltă distincţie a Society for Social Studies of Science (4S), premiul J. D. Bernal, pentru întreaga carieră în domeniu. A publicat *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, 2016, *Manifestly Haraway*, 2016, *When Species Meet*, 2008, *Crystals, Fabrics, and Fields: Metaphors that Shape Embryos* (reeditare a lucrării apărute în 1976), *The*

Haraway Reader, 2004, *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*, 2003, *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan©_Meets_Oncomouse™*, 1997, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, 1991 şi *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*, 1989.